NEVELÉSÜGYI SZEMLE

IV. évfolyam. 1940. jan.-febr. 1-2. szám.

A DÉLMAGYARORSZÁGI NEVELŐK EGYESÜLETÉNEK
hivatalos lapja.

Szerkeszti: TETTAMANTI BÉLA

SZEGED

Régiek mai szemmel.

III. Böhm Károly

Nem kell őt idealizálni, mert már a multban is eszményinek látták életét s életével egybeforró munkáját. Ma, az idők változásával, sőt elváltozásával természetesen még inkább érezzük Böhm Károly átsugárzó szellemi erejét. Egy törpe kor fojtó atmoszférája sem tompíthatja el bennünk az érzéket az igazi nagyság iránt. Böhm Károly pedig igazán nagy ember volt, aki méltán sorakozott azok mellé, akik a 19. századot a magyarság nagy századává tették. E században lett igazán érezhető a kapcsolat a nemzeti élet és európai eszmeáramlatok között. Ebben a kapcsolódásban éppen az európai eszmesurlódások révén bontakoznak ki a magyar géniusz eredeti vonásai. A magyar irodalom, történetírás, politikai szónoklat terén legkönnyebb ezt az eredetiséget megállapítani, e műfajokban maga a tárgy is nemzeti lévén, nagyon is nyilvánvaló, hogy bennük a nemzeti megelőzi az általános emberit. Annál sajátosabb jelensége a nagy századnak, hogy a magyar filozófiai gondolkodásnak is megszületett a magyar útmutatója. Tudományos életünk emelkedőben volt, szépirodalmunk európai viszonylatban is megütötte a mértéket, de a minden szellemi alkotást átfogó filozófiai értékelés hiányzott még.

Ezt az átfogó értékelést köszönhetjük mi Böhm Károlynak. Mint minden lángeszű egyént, a gyermekifjú Böhm Károlyt is lebilincselte a szellem minden teremtő megnyilatkozása. Korán megismeri a világirodalom klasszikus, vagy modern nyelven írt remekeit, elmélyed a matematika törvényszerűségében, rajong a természetért, izgatják a teológia problémái s mindenek felett *az ember és világa*, tehát magának az emberi életnek oka és célja, megdöbbentő nagy rejtélye s ugyanakkor, mikor az általános emberinek nagy titkai nyugtalanítják, megihleti őt egy szent fogadalom: magyar filozófiai életet teremteni hazánkban, hogy kiteljesítse a magyar szellem filozofáló képességét is. Filozófiai társkört szervez, majd filozófiai szemlét indít meg, hogy e téren is emelje a a nemzeti öntudatot és megteremtse a tudományos önállóságot. Kielégítő ideálokat akar adni a maga sajátos életét élő nemzetnek, melyet a szabadságharc leverése után csak fizikailag igáz le az idegen önkény s úgy érzi, hogy ilyen eszményeket csak a filozófia nyujthat s a nyomában fellépő műveltség. S ezenkívül úgy érzi, hogy a társadalmi ernyedtség, a kritika felületessége, a pártoskodó közélet egyaránt kívánatossá teszi a filozófiai műveltség kifejlődését és hogy szükség van erre a közoktatásért is, mert „legnagyobb műremek az öntudatosan ki-

fejtett jellem, nevelés és oktatás nélkül pedig remekművet alkotni nem tudnak". A fiatal Böhm még távol van attól, hogy értékelméletét kialakítsa s azt a világmagyarázat végső elvével összefüggésbe hozza, de már nemzeti missziónak érzi, hogy az általános emberismeretet és világmagyarázatot a nemzeti kultúrával hozza összefüggésbe.

Erdélyi János, a magyarországi bölcsészet kitűnő történetírója megrajzolja a magyar filozófiai gondolkodás fejlődését azzal a megokolással, hogy „szép tudni: mi volt nemzetünknek izletes abból, amit bölcsészetnek nevez az egész világ" Erdélyi könyve jellemző képet ad Szent Istvántól kezdve, ki „az országlás kézikönyvében" intette Imrét Mátyáson át, kinek „tréfái bölcsességgel voltak füszerezve"-Apáczain át, ki az iskolán keresztül akarta a bölcseleti gondolkodást bevinni a magyarságba — egészen a tudós Benyák Bernátig, ki Apáczai késői tanítványa gyanánt magyar nyelvű logika könyvet szerkesztett, de ezek a folyamatok mégis csak az előkészítést jelentették: a reformkorszak intett először alapvető és összefoglaló munkára és Böhm Károly megértette az idők szavát.

Különös útja a Gondviselésnek, hogy Böhm Gottlieb-nak, a józan és becsületes besztercebányai kovácsmesternek fia, aki 14 éves koráig németül beszélt és tanult, érezte meg először, hogy magyar filozófiai rendszer alkotásával lehet megalapozni a kultúrát. Besztercebányán kezdte tanulását, Pozsonyban már magyarul tanult, de még német verseket ír és már magyarul érez. Bíráló szemmel nézi a környezetet, a tanítási módszerről, a tanárokról már megvan a véleménye. Egyik tanáráról megállapította, hogy jobban szereti méheit, mint növendékeit, egy másikkal szemben, ki igaztalanul bünteti őket, fogadalmat tesz az osztály, hogy nem megy az órájára. Hárman tartják meg a fogadalmat, köztük Böhm is. Szorgalmas diák: sír és tiltakozik ellene, hogy kovácsnak adják s programmszerű tanulásában egy napot se veszt el.

Első nagy élménye, hogy atyja gyógyíthatatlan betegségbe esik. A 14 éves gyermek önfeláldozóan ápolja édesapját, ki őt korán árvaságra hagyta. Másik tragikus élménye, hogy viszályba keveredik mostoha anyjával ama 300 frt miatt, melyet a gondos apa az ő nevelésére hagyományozott. Az életben, az emberekben való bizalom meginog, rövid időre szórakozásokba feledkezik, de jobbik énje hamar megtalálja önmagát s olvasmányaiban keres és talál vígaszt az élet nagy problémáira. Sokat és sokfélét olvasott, de sohasem elsietve, mindég gondolkodva, sőt mindig jegyzeteket írva olvasmányairól. Még nincs 15 éves, mikor magánszorgalomból olvassa Platot, Homerost, pozsonyi diákkorában Lessing, Sophokles, Euripides műveit, Goethe Faustját, Schiller költeményeit, Shakespeare drámáit, Dumas munkáit, Foréal Inquisitio történetét. Nála minden olvasmány új problématermelés elindítása volt. Kora ifjúságában eljutott Kantig, kinek műveiről már pozsonyi diáksága alatt bőséges jegyzeteket írt. Csodálatos művészi ösztönnel tudja megválogatni olvasmányait. Drámai vagy filozófiai mű neki egyformán az emberi lét problémáira adnak választ. De ugyanakkor, mikor általában az ember problémájára keres feleletet, sikerül megtalálnia *a maga sajátos magyar elhivatását* is. Böhm Gottlieb Kossuth és Deák tisztele-

tére tanította fiát és Böhm Károlyban egyszerre fejlődött a gondolkodó ember és céltudatos magyar professzor.

Abszolut erkölcsi komolyság jellemzi Böhm fejlődését. Vallásos szellemben nevelkedett s ez mély nyomokat hagyott életében, de mert elmélyedő elme volt, az ő lelkében is fellépett a kettős küzdelem: az analizáló ész és a vallásos érzés küzdelme. Böhm az etikai törvény szintézisében tudta a kétféle erőt összeegyeztetni. Böhm úgy akarta az ész uralmát megvalósítani, hogy az érzelmi és erkölcsi erők teljes gazdagságukban tudjanak hatni: „Az ember tetteiben találja meg jutalmát, ha etikailag cselekszik és a jót magáért a jóért akarja végrehajtani"— így gondolkozik a 20 éves Böhm teológus korában s szent lelkesedésében a maga egyéni céljait összefüggésben látja a rabláncait már lerázni készülő magyarság céljaival:

„Teljesen a filozófiának szentelem magam. De látom, hogy ez végtelen mező, ahol már a leghatalmasabb erők küzdöttek, amelyek előtt az én erőm porba sülyed. És úgy szeretnék és nagyot alkotni. Dolgozni akarok. Legyen Magyarországnak egy önálló filozófiai rendszere, amelynek eddig még hiányát érzi. Óh ezek a tervek, melyek lelkem előtt oly gyakran felmerülnek, oly csábítóak, oly erőszakkal húznak, hogy nem vagyok képes nekik ellentállni. Nekem kell Magyarországon a filozófiát új irányba terelni, általam kell új korszakba lépnie. Ezt el kell érnem, kerüljön bármibe vagy meg kell halnom."

Vallásos érzése és szemlélete nagy változáson megy át a besztercebányai jámbor családi körtől a pozsonyi lyceum felső osztályáig. Ám a teológia tételei mégis vonzzák és nem csupán szűkös anyagi helyzete, de az emberi élet végső értelmének kutatása is a teológiai pálya felé irányítják. Nem a bizonytalanság gyengesége, de az igazságkeresés erős vágya okoz nála tépelődéseket. A megismerés vágya viharos szenvedéllyé nő lelkében, néha az egyik, máskor a másik véglet felé lendíti, hogy végül a bölcseség középútját mégis a maga erejéből találja meg. A pozsonyi túlzó racionalista korszak után elkövetkezett a tübingai megtérés korszaka a hit és tudás megegyeztetésének forró vágya.

Nem ez a főérdeme, hogy problémakereső és problématermő volt, hanem az, hogy meggyőződésének mindég levonta gyakorlati konzekvenciáit. 1872-ben a pozsonyi teológia rá akarta bízni a vallásfilozófia tanítását s Böhm ezt mint meggyőződésével ellenkezőt visszautasította. Tanári állást annál készségesebben vállalt: előbb a pozsonyi, majd a pesti evangélikus gymnasiumban, melynek igazgatója is lett. Szakadatlan munka és mély lelki élmények teszik gazdaggá napjait. „Fatális ember vagyok, akit csak egy gondolat: a munka éltet. Csak ha ennek eleget teszek, élvezhetem a megérdemelt boldogságot" — írja első házassága idején. Nem sokáig élvezhette a családi boldogságot. Felesége, Greggus Lujza 20 éves korában meghalt. A családi élet melegségére vágyakozva 1885-ben újra megnősül s második feleségével, Márkus Margittal példás, zavartalan házaséletet él. Ebben a harmónikus házas életben új és új szellemi alkotásokra buzdul. Vezető gondolata: *az ember és világa*. Akármilyen elvont utakon is jut eredményhez, őt mindig az

élet valósága érdekli. Az egyén, a társadalom, a társadalom osztályai, az élő, küzdő, lelkesedő, ujjongó vagy szenvedő ember.

Az ember és világa I. részét még pesti tanár korában adja ki 1883-ban. Alapfilozófiájának kifejtésébe 1867-ben fogott és súlyos lelki küzdelmeibe került, míg egyéni álláspontra jutott. Csak az elmélyedés férfias munkája után tudott a kételyek keserűségétől megszabadulni. Keresztül ment a teológiai, metafizikai fokozatokon s csak így jut el a pozitív ismeret egyedüliségének felismeréséhez. A történés alaptörvényét illetőleg — mely az ismeret-elmélet alapja — már Kant is a szubjektivizmusban foglalt állást. Böhm nem sajnál 17 évi elmélkedést, hogy az oktörvény jelentőségével tisztába jöjjön. Elmélkedése rávezeti arra, hogy a régi rendszerek mind dogmatikusak, megvetik azt, amit az érzékek nyujtanak, hogy a transcendens tételek beigazolva nincsenek, hogy azokban a hipotézis, a feltevés minden, a bizonyítás semmi. Arra a tapasztalatra jut, hogy biztos csak az én s énünk, egyéniségünk állapotai biztosak csupán, vagyis elfogadja a szubjektivizmus álláspontját. A szubjektivizmus által állított tanok igazak kényszerűségük, elkerülhetlenségük miatt. Kényszerűségük alapja pedig abban rejlik, hogy nélkülök semmiféle ismeret nem lehet. Eddig Kanttal esik össze álláspontja, de Böhm tovább megy és minden metafizika ellen állást foglal, vagyis Comte pozitivizmusához hajlik. Könyvének Bevezetésében Böhm hivatkozik arra, hogy „irodalmunkban, kivált tudományos részében semmi magasabb eszme, összetartó kapocs, lelkesítő gondolat nincsen." E hiányokat ő a pozitivizmus filozófiájával szeretné pótolni. „Ha a mi nemzeti filozófiánk a régi, metafizikai irányban készülne haladni, akkor kár volt megszületnie: halvaszülött lesz." Könnyű belátni, hogy ez a józan felfogás, ez a valóságkeresés, mely egész filozófiai életművét jellemzi, a magyar mentalitásnak felel meg. Apáczai elsőnek dolgozta ki a magyar művelődés rendszerét s ő is — józan magyar észjárással — az egész magyar élet építésére gondolt. Böhm filozófiai alapon ugyancsak a magyar életet építi. Böhm az építő gondolat embere. Nem azért elmélkedik 17 évig az okság törvényén, hogy puszta elméletet alkosson. „Nekem a filozófia nem tan, legkevésbbé kenyérkeresetem, nekem a filozófia élet, egész lelkemet átható entuziaszmus, mely nélkül élni nem tudnék" — e vallomás jól megvilágítja heroikus jellemét. Ugyancsak szüksége volt az egész életét átható lelkesedésre, mert különben nem tudta volna erős lélekkel elviselni azt a mellőzést, melyben kortársai — főleg hivatalosan — részesítették. Az ember és világával pályázott az Akadémia jutalmára s könyve titokzatos módon *eltünt* s a bírálat még meg sem említette. S azt is ugyancsak érezhette, hogy Magyarországon sem neki, sem másnak nem kenyérkeresete a filozófia.

És Böhm a mellőzésekkel nem törődve, csakugyan a filozófálással töltötte minden idejét. Munkájának ha késve is, erkölcsi jutalma volt, hogy a kolozsvári egyetem Schneller professzor indítványára tiszteletbeli doktorrá avatta és egyhangú határozattal rendes tanárnak hivta meg. Böhm ebben az új helyzetében zavartalanabbul kereste a valóságot. S ezt a valóságot a monizmusban találta fel, az öntudatos és öntudatlan funkciók összeműködésében; ez az egység azonban nála nem jelenti

azt, hogy az öntudat kötve van és nem jelenti azt sem, hogy az öntudat üres illusióként eldobja magától a szabad választás képességét. „Lehetünk determinálva, de nem vagyunk kényszerítve". Az ember ösztönei fölé tud emelkedni, működését a szeretet célja felé szabadon intézi. Tanaiban nemcsak a megállapított eredmény a fontos, hanem az a mód, ahogyan a mindenható öntudat célhoz ér, a bölcseség, a megnyugvás érett gyümölcséhez jut. Kutatásai nyomán a két legnagyobb értékhez : a szabadság és szeretet értékeihez érkezik. És mi sem olvassuk megrendülés nélkül ezt a vallomását: „Megrendültem az örömtől, mikor egész idegenszerű, sőt pesszimista szempontból kiindult kutatásaim végén gyermekkorom ideáljait, az emberek legjobbjainak hitét, nem mint idegen parancsot, hanem mint önfenntartásunk egyenes következményét s lényünk elidegeníthetetlen sajátosságát szemtől szembe felragyogni láttam". Igy rendül meg az örömtől Böhm, mikor kutatásai Buddhához és Jézushoz vezetik. Tehát az út végén biztos a jutalom, ott a harmónia : az alkotásokra és nem rombolásokra visszatekintő öregkor. A Nérók, Claudiusok, Caligulák sorsával „mily ellentétben áll az öreg Sokrates, Platon, Aristoteles derültsége, Kant, Spinoza, Goethe, Darwin olymposi nyugalma, mellyel — sine ira et studio — az élet összekúszált szálait türelmesen szétszedni és harmonikus bogba összefogni igyekeztek." És ott van az út végén a szeretet által szabaddá tett akarat.

A szeretet fejlődésében nem hagyja figyelmen kívül az ösztönök kielégítését sem, mert az öntudat állapota az ösztönök állapotától függ. „Kell tehát — mondja Böhm, — hogy a gazdasági viszonyok úgy alakuljanak, hogy az egyes ember az ösztönök szükséges pótlékát munkával ugyan, de biztosan megkereshesse. Az alamizsnaosztogatás erkölcstelen palliativum, szeretetre nem vezethet . . . ameddig az éhség dühöng, a szeretet szunnyad, mert inter arma silent Musae. Nem lehet szeretni, ha az ember vadállat módjára hajszoltatik. A szeretetet tehát nem kell csengő szavakkal ajánlani, hanem megváltó tettekben gyakorolni. Szeretet tettek nélkül üres szó s ha a gazdagok a szegényekben a szeretetet csak ilyen szavakkal kívánják felkelteni, akkor nagyon távol van tőlünk az Isten országa."

Ime ezen a ponton tűnik ki, hogy nála a gondolatot az erkölcsi komolyság mindég a tettek magasságára emeli. S ez az, ami Böhmöt sokratesi színvonalra nemesíti, aminek jelentőségét annál mélyebben kell átéreznünk, minél könnyelműbben játszik a mi korunk a gondolatokkal. Nála a gondolatok nem arra valók, hogy építményük a szándékot leplezze, nála, mint Sokratesnél, megvolt *a gondolat és a magatartás egysége.*

A gondolat nem önmagáért van, de az emberért, nem önmagunkért, hanem felebarátainkért, az egész emberi közösség javáért. Gondolatkultúra-emberi méltóság : az ő ideológiájában összefutnak.

„Nem rajzolhatom állapotomat — írja Petrovits Somának — mert magam jól sem nem érzem, sem nem tudok belejönni ezen kificamodott, kiferdült viszonyokba, ezen csúszó mászó etiquette-be, ezen politirozott rothadtságba, mellyel itt mint kultúrával találkozom."

Az ember és világa nem hangzatos téma, de élő valóság. Az igazság kutatása nem elménk szórakoztató játéka, de arra való, hogy

az egyének jellemét jobbá tegye. Böhm szemében, aki tudását egész életén át gyarapította, a tudás nem öncél, az ember lényege nem tudásában áll, hanem jellemében. S Böhmnek épen az volt az ereje, hogy nemcsak nagy gondolkodóvá, hanem nagy jellemmé is fejlesztette magát. Nála senki sem tapasztalhatta az ünnepi megfogalmazás és a hétköznapi cselekvés gyanús dualizmusát. Ezért hat példája ma is eleven erővel.

Kemény Gábor.

Az iskolai osztály.

I. Bevezetés.

A modern pedagógiának egyik legfontosabb, de tökéletesen meg nem oldott kérdése a *szociális nevelés.* A pedagógiai követelményben elsősorban a nemzeti eszmével kapcsolatosan jelentkezik, de nem feleitthető el, hogy ha kapcsolatos is nevelésünk a nemzeti célkitűzéssel, nemcsak annak az érdekében folyik, hanem társadalmi célok érdekében is, s a két célkitűzés: nemzeti és társadalmi, nem választható el büntetlenül egymástól. Nem helyeselhető azoknak az államoknak a nevelési szervezete, melyek — mintegy a gyermek lelkében is kettős célkitűzést létesítve — külön ifjúsági szervezeteket létesítenek, az iskolától nem annyira nevelést, mint inkább tanítást kívánva, a gyermeket voltakép arra nevelve, hogy az ifjúsági szervezetnek éljen.

Magyar nemzeti nevelésünkben is szerephez jutnak az iskolánkívüli szervezetek (ilyen jellege van a cserkészetnek, a harmadik testnevelési órának, különböző tanfolyamoknak). Felmerülhet azonban a kérdés, hogy más államoknak a példáját követve engedjük át a gyermeket a nemzetnevelés érdekében iskolánkívüli tényezőknek, vagy az *iskolán belül* is meg tudjuk valósítani a nemzeti célkitűzést az egységes nevelői hatás érdekében úgy, hogy az eddigi iskolánkívüli nemzetnevelő tényezőket bevonjuk az iskolai szervezet keretébe.

Bár a jelen dolgozat az iskolai osztályt, mint szociális hatótényezőt veszi vizsgálat alá, kutatva az osztályszellemet kialakító tényezők szerepét, s az osztályszellemnek a hatását — ami a magyar pedagógiában is egyre tudatosabb lesz — fel akarja hívni arra is a figyelmet, hogy az iskolai osztály, mint meglevő keret (általában egykorúak, testileg és szellemileg egyformán fejlettek) felhasználható a nemzetnevelés szolgálatában is a hatótényezők kellő alakításával (az osztálynak katonai szervezetet adva, a tanárságot is beállítva a nemzetikatonai célok szolgálatába pl. a 3. testnevelési órával kapcsolatban, a cserkészet eddigi szerepét is az iskolai osztályok véve át, stb.)

Mai nevelési rendszerünkben az iskolai osztály kétségtelenül csak *egyike* a számos nevelői tényezőnek, de még így is jelentősnek fogjuk megismerni a) mint a gyermek számára általános szociális életszemléletet nyujtó közösséget, b) mint az iskolai közös munkának elősegítőjét, illetve hátráltatóját.

II. Az iskolai osztályt kialakító tényezők.

1. Az iskolai osztályban kapja meg a gyermek a szociális nevelésnek mintegy második fokát a családnak elsődleges szociális nevelése után. A gyermek már az iskolába kerülése előtt a családi életben (a család és annak társadalmi érintkezése, a szomszédok és annak gyermekei) megszerezte az első szociális elemeket a vele született tendenciák következtében. Már a családi életben alkalmazkodni kellett bizonyos formákhoz.

Az iskola a gyermek életében fordulatot hoz. A gyermek feladatot és munkakört kap, s ha az elemi iskola éveiben továbbra is a családban marad a gyermek — és ez az egészséges — a család alakító hatása mellé fog lépni az iskola hatása, de csak általánosságban beszélve az iskoláról, mert az iskola ható tényezői egy *osztályon belül* fogják a tevékenységüket a gyermeki lélekre gyakorolni.

Az iskolai élet által szolgáltatott keretben a gyermeknek meglevő társadalmi eszméletei kiszélesednek, a kezdeményező lépések után a gyermek csakhamar az iskolai osztály közösségének alakító hatása alá kerül. A társadalmi vezetést és alkalmazkodást itt tanulja meg tapasztalataival. Az iskolai osztály tagjai természetadta (lelki) alapokon szükségszerűen közösséggé fognak fejlődni. Közös feladatok várnak rájuk, közös lesz ezek elvégzésében a munkájuk, közös lesz a munkából fakadó tapasztalatuk és örömük, s a közös munkán kívül is a játék és az érintkezés olyan kapcsolatokat létesít, hogy életüknek közös tartalma lesz. Kölcsönös lelki hatás lép fel az egyes tagok között, s a lelki kölcsönhatás lelki közösséggé fogja őket összefűzni. Ha ez a közösség nem is olyan mély, mint a család közössége, mégis a gyermek élettevékenységét bizonyos fokig magában foglalja, az osztály társadalmilag a gyermek számára azt a szerepet fogja vinni, mint a felnőttnek a maga társadalmi köre.

2. Az iskolai osztály közösségi szellemének egyik kialakító tényezője maga az iskola, az iskolának a módszere, az iskola által megszabott feltételek, mint a) az iskola szabja meg magát az osztálylétszámot is, s egy nagyobb osztály nehezebben alakul szellemi közösséggé, b) az iskolában meglevő koedukáció rendszerint akadályozza egységes osztályszellem kialakulását, c) párhuzamos osztály jelenléte fejleszti a versenyszellem folytán az osztályban az együvétartozást, d) ilyen irányban hat az alsóbb, illetve felsőbb osztály jelenléte, e) az iskola maga is hat a tradicióival, f) hat az osztályban folyó közös munka által, mégpedig iskolafajok szerint különböző mértékben. A munkaiskola az osztályközösség szempontjából általában jótékonyan hat, ha nevelői irányítása csekély is, a mi munkáltató módszerünk (elemi és középiskolai egyaránt) szintén kedvezően hat az osztályközösség szempontjából; s általában kedvező az osztályközösség szempontjából, ha 1) kevés házi feladatot adunk, ellenben az osztályban munkáltató módszerrel dolgozunk, 2) ha az osztályokat is minősítjük, s a közös értesítőben erről is beszámotunk. 3) ha maga az iskolai környezet, elsősorban a tanterem kellemes hatású, s a tantermet a gyermekek maguk díszítik fel. 4) ha az osztály-

tanterem nem tulságosan nagy az osztály számára, nem tátong, 5) ha a padok úgy vannak felállítva, hogy a tanár (tanító) mindenkit lásson, és az ültetés nem ad merevebb csoportok kialakulására alkalmat. 6) ha az osztály számára lehetőséget adunk külön zenekar, önképzőkör alakulására, ha az osztály közös kirándulásokat, nyári táborokat, sőt munkatáborokat (van rá példa) rendez. Az önképzőkör egyaránt szolgálja a régi önképzőkörök irodalmi és az újabb idők szociális — katonai — testi szellemét.

3. A közösségi szellem kialakításán dolgozik a tanár (tanító), akinek a személyiségétől nemcsak a tanitandó anyag átadása függ, hanem az ennél is fontosabb nevelői ráhatás is. A nevelés lehetősége és sikere a tanár személyiségében, a tanárról a tanítványokra áramló szuggesztiv hatásban rejlik. (A tanárnak már a hangulata is visszatükröződik az osztályon.) A tanárnak már a külsejében is kifogástalannak kell feltünnie, de még inkább a lelki tulajdonságok terén. A tanító minden tette és egész magatartása követendő példa legyen az osztály, illetve az egyes tanuló előtt. Hiszen a pubertás korában az ifjú és leány egyaránt a tanitói között keresi az eszményt. A tanárnak tehát nagy szociális érzékkel kell rendelkeznie, érdeklődnie kell az osztály ügyei iránt, s bizalmat kell keltsen maga iránt az osztályban, hogy meglegyen az osztályközösség alapjait szolgáló tanár-tanítványi együttműködés. Ha azonban a tanár egyeseket pártfogol, utat enged a stréberekneк, megbontja az osztályközösséget és gyűlöletet ébreszt. Különösen áll ez az osztályfönök személyére, akinek változása nagyon nagy hatást válthat ki az osztály képén, (az osztálynak egészen más rétegei jutnak érvényesüléshez, stb.) A fejlettebb korban a tanuló éles kritikával kíséri a tanárnak minden tettét, s hamar észreveszi a tévedéseit, elsősorban az osztályozásnál — amelynek mai formája nem kielégítő. — Figyelemmel kell lennie állandóan arra, hogy az osztályban való tanításnál és igazságszolgáltatásnál nem egyes személyekkel áll szemben, hanem egy nagyjából együttérző tömeggel. Ha az osztály számára függetlenséget biztosított az osztályvezetésnek bizonyos terein, és nemes irányban hatott az osztályra, az osztály mint tagjait nevelő közösség egy önfegyelmező közösséget fog a tanár számára szolgáltatni, és meghálálja a tanár fáradságát; míg ellenkező esetben ellenséges magatartást vesz fel a tanárral szemben az osztály, s ilyenkor a különböző óraelhúzási és egyéb trükkökkel kell harcolnia.

4. Az iskolai osztály — mint mondottuk — természetadta alapokon fejlődik ki, s első tényezőként az osztálytalkotó tanulók egyénisége hat az osztályközösségi szellem kialakítására. Igy a következőkben az osztályt alkotó tanulók egyéniségét fogjuk vizsgálni, különös tekintettel társadalmi magatartásukra (csoportok,) s a közösségben elfoglalt szerepre. (Vezérség, alárendeltség,).

I. A társadalmi élethez hasonlóan a gyermeki közösségben is az egész egyéniség életes egységének nagy szerepe van, s egyaránt számításba jön a testi és lelki képesség. Sőt, mivel épen a testi fejlődés és kibontakozás az ifjúkornak jellegzetes bélyege, a gyermeki közösségben is különösen nagy szerepe lesz a testi erőnek és ügyességnek.

A korapubertás korában a gyermek csodálattal bámulja a testet, s az erősebb gyermek határozottan nagy tekintélyben részesül. Ebben a korban az egész osztályszellem érdeklődési iránya ilyen beállítottságú. Csak a testi erőt és ügyességet értékelik, s vezetőik is az ilyen képességgel rendelkező tanulók lesznek. Az izomcsomók a korapubertás korában az osztályközösség irányítói.

Az osztályközösségben épen a testi és szellemi fejlődés különböző foka miatt nagy szerepe van a kornak, s nem szabad megengedni, hogy nagy korkülönbségek legyenek az osztály egyes tagjai között. (ismétlők.) Nagy szerepe van a testi fejlődés menetének és a szellemi érés menetének is (gyorsaság), mert az öntudat is különböző mértékben fejlett ennek következtében, s az érési menet ritmusváltozása következtében egyesek pl. társadalomellenes magatartást vesznek fel megmagyarázhatatlanul.

Az osztály tagjainak közösségi szellemet alakító lelki tényezőit vizsgálva a típustanhoz kell fordulnunk, főleg a biológiás megalapozottságú típusrendszerekhez. Kretschmer típusrendszerét némi módosítással a gyermeki egyéniségre is lehet alkalmazni, elfogadva Sesemann módosításait. Sesemann típusrendszerében a két alaptípus a fickó (leányoknál anya) és a kópé (leányoknál hetére). Míg a fickó a ciklotin, a kópé a schizotim csoport tulajdonságait viseli. Mivel ezek testalkatban is megkülönböztethetők, elég gyorsan és könnyen értékesíthetők. De ugyanígy alkalmazhatók más típusú rendszereknek a típusai is, sőt minél több ilyen típusrendszert kell ismernünk, mert könyebben rögzíthetjük meg a gyermek képét (társadalmi magatartását is) ilyen típusjegyek alapján, mégha különböző típusjegyben, mint a központban csoportosítva látjuk a gyermek lelki személyiségét, illetve társadalmi magatartását. De figyelemmel kell lennünk arra is, hogy a gyermek magatartása a társadalommal szemben nemcsak típusok szerint, de a kor szerint is változik.

II. A gyermek társadalmi magatartására nagy hatással van a gyermek *társadalmi milieuje.* Ezen milieu alapján létrejött lelki rétegnek a gyermeki lélek többi (pl. az előbb említett születéses-ösztönös) területéről való elkülönítésre az ad alapot, hogy a gyermek társadalmi magatartása nagyon erősen kapcsolódik a környezet társadalmi felfogásához. Ennek hatása, vagy hatásának a hiánya a gyermeki lelken feltűnő módon észrevehető. 1. A családi élet hatása, (civakodó szülő gyermeke civakodó, árva gyermek elhúzódó, de itt említhető meg, mint fontos tényező a családnak az iskolával szemben tanusított magatartása is.) 2. Születési időrend, illetve gyermekek száma és neme (első gyermek önállóbb, sok leány között egy fiú, stb.). 3. A szülők anyagi helyzete: gazdagabb szülők gyermeke tartózkodóbb, stb. 4. A társadalmi rend (paraszt, proletár, polgári szülők gyermeke közti különbségek). 5. A műveltség hatása (koraérett gyermek), 6. A városi és falusi gyermek lelki világa közti különbség. 7. Ilyen differenciát okozó tényező lehet pl. az egyház erkölcsi téren, ifjúsági és társadalmi egyesületek, politikai párt, stb., amely jegyek természetesen mégis összefonódva szerepelnek, de alkalmankint nagyobb differenciákat is okozhatnak az egyes gyermeki lélek között.

III. Az egyes az osztályközösségben általában nem mint egyedülálló egyén szokott szerepelni, hanem egy *csoport* tagjaként, amely őt támogatja a munkájában. A csoportnak különösen az erkölcsi nevelés terén nagy hatása van az egyesre. Sokszor egy-egy ilyen csoport vezeti az osztályt, s megadja az osztály színét (szorgalmas, stb.)

A csoport őse a gyermeki játékközösség, mely már három éves korban megtalálható a gyermeknél. A gyermek veleszületett társadalmi érzékének már itt is fejlődnie kell. mert már itt alkalmazkodnia kell társai kívánságához, s a játékban is bizonyos szabályokat kell elfogadnia. A közös játék közös élményeket és közös örömöket jelent a számukra. 1. Az iskolai osztályban is a közös játék lesz az, amely hamarosan csoportokat alakít ki. 2. Csoport alakul az egyfelé lakó diákokból, akiknél közös a hazafelé vezető út, s ezek esetleg együtt is tanulnak, munkacsoport keletkezik belőlük. 3. Internátusok esetében csoport alakul az internátusban lakókból, s. ezek is egyúttal munkaközösséget is alkotnak. 4. Hatásaiban is káros a szülők anyagi és társadalmi helyzete alapján alakuló klikk, mely az osztály vezetését igyekszik magához ragadni, vagy elkülönül az osztálytól, nemcsak társadalmi különbséget teremtve az iskolában is, hanem a közösségi alakulást is megakasztva. 5. A csoport alakításra nagyon sok lehetőség van (közös szellemi érdeklődés, tornászok, cserkészek, zenészek, költői hajlamúak. stb.) De csoport a *banda* is. S ezek a csoportok mindaddig nem károsak az osztályközösség szempontjából, amíg nem merevednek meg, nem zárkóznak el az osztályközösségtől. Mihelyt azonban ez bekövetkezik, az osztályközösség munkáját akadályozni fogják, s a tanár elültetéssel, stb. igyekezzék megakasztani a csoport működését. Az ilyen csoportoknak erkölcsnevelő hatásuk van (pl. banda), ezért kell a tanárnak arra is figyelemmel lenni, hogy az osztályában milyen csoportok keletkeznek, mert a barát lehet rontó, de javító hatással is, de a barátra az ifjúkornak mindenképen szüksége van. A tanárnak arra kell törekednie, hogy az osztály minden egyes tagja között baráti kapcsolat jöjjön létre, s ő maga a jobberkölcsű réteget támogatva igyekezzék abban az irányban hatni az osztályra, hogy az követendőnek lássa a jó tanulókat. Mivel az ifjúkorban nagyon sokat számít a testi kultúra, tisztelnie kell a testi nevelést is, s arra kell törekednie, hogyha a szellemi cél is legyen az elérendő jó a gyermek szemében, a mintatanulókat is részesítse megfelelő testi kultúrában, hogy társai szemében ezek ne magolók legyenek, hanem testileglelkileg erős mintaképek.

IV. Amint az egyes tanulók egyéniségükkel hozzájárulnak az osztályközösség kialakításához, a közösség is — az egyes tanulók közti viszonyítás útján — vissza fog hatni az egyesre és meg fogja szabni annak az osztályközösségen belül elfoglalt helyét. Ez nagy mértékben fog függeni az osztály létszámától is, mert egy kisebb osztály könnyebben alakul szellemi közösséggé. Hatással lesz az osztályközösség alakulására új tagok jövetele és régiek távozása, s ezzel változik az egyes szerepe is az osztályban. Hatással lesz ennek a strukturának a kialakulására az idő, amióta a tagok együtt vannak. Míg ugyanis kezdetben a gyermek helyzetét az osztályban inkább a környezet tényezői fogják

megszabni, addig a fejlettebb közösségi viszonyok között az egyéni képességeknek is nagy szerepe lesz, míg kezdetben egyesek ügyetlenek, mások céltudatosak lesznek, addig a közösségi viszonyok kibontakozásával eltűnik a félszegek és céltudatosak közti nagyobb különbség. A gyermek társadalmi érzéke és felfogása átalakul az iskolai osztály közösségalakító hatása következtében. Mint társadalmi alakulatnak meg lesznek a vezetői, vezetettei, és kizártjai. A vezető lehet természetes, (hatása nem uralkodásban, hanem nevelésben nyilvánul meg), erőszakos, (pl. a futball kapitány) tréfacsináló, apostoli természetű, stb. Ritka az az eset, hogy egy osztály csak egy tanuló vezetése alatt állana; rendszerint több tanuló hatása érvényesül az osztályközösségben. Az igaz szellemi osztályközösségben mindenki vezető lehet valamilyen szempontból, mert mindenki hat mindenkire a közös szellemi érintkezés folytán. Ilyen esetben valóban a concensus alapján fog állani az osztály, míg egy erőszakos vezető hatása alatt állva, az osztály összetartása csak a kutyabecsületig fog terjedni. A befolyással rendelkező tanulót az osztály hivatalnoki tisztséggel ruházza fel. Az amerikai iskola-államok ugyan nem helyeselhetők, de az osztály válassza maga a vezetőit (osztályparancsnok, térképkezelő, tábla-, virágkezelő, tanulmányi ellenőrző, stb.) Az osztály nagyobb tömegét a vezetettek fogják tenni, míg egy kisebb rész elvonul az osztályközösség munkájától (rendszerint egyénisége folytán), de lesznek olyanok is, akiket az osztály saját maga közösit ki (stréberek, stb.). A tanár igyekezzen ezeket megjavitani és igy az osztályközösség munkájába bekapcsolni.

5. Végeredményképen a közösséget kialakító tényezőket egybefoglalva, azokat két csoportba oszthatjuk:

1. Belső alakító tényezők: a gyermek egyénisége (4)
   a) biológiás alapok és meghatározottságok, ösztönös irányok (I).
   b) társadalmi ráépitett rétegek (pl. a családi hatás, stb. II.)
   c) A közösség irányában való tagozódás (csoport) és ennek hatása. (III.)
   d) A közösség által meghatározott társadalmi hatás és ennek, mint továbbható és alakító tényezőnek a szerepe. (IV.)
2. Külső alakító tényezők:
   a) az iskola és módszere: (2)
   b) a tanár személyisége. (3) Az alakító tényezőknek ilyen csoportosítása sokkal megfelelőbb, mintha külön beszélnénk kedvező és hátráltató tényezőkről, bár ez is jogos. Ami ugyanis egyszer kedvező, máskor hátráltató tényező lehet a többi tényezőhöz való viszonya folytán.

A kezdeti megalapozás után a meglevő közösség eszméletek az egyesben a tömeghatás folytán mintegy fokozódva fognak tovább élni és kialakítják az osztályszellemet.

III. Az osztályszellem.

1. A közös élettevékenységek az osztály egyes tagjaiban hasonló lelki állapotot, hasonló érzelmi és akarati tevékenységet hívnak létre. Ezeknek az érzéseknek az intenzitását még csak fokozza a tömeghatás. Az egyén érzelme egy kis hullámrésze lesz az osztály egységes érze-

lemhullámának. Az érzelmek egységessége következtében az osztálynak egységes hangulati szinezete lesz. Az érzelmek átvétele következtében az osztályban is érvényesülni fog a bánatban való részvét és az örömben való együttörülés (névnap,) valamint a segítési készség (pl. az osztály tagját másosztálybelivel szemben segítségben részesítik). Ez a szeretet és ragaszkodás meg fog nyilvánulni a tanárral, de az osztálytársakkal szemben is.

A szimpatikus érzelmek alapján fejlődik ki az osztályban az egyes tagokat átfogó és összeolvasztó érzés: *az osztályszellem*. Ez az emberrel veleszületett alkalmazkodási ösztön folytán közös szokásokban, erkölcsben és életberendezésben fog megnyilvánulni. Az osztály egyes tagjai utánozzák egymás cselekedeteit és az utánzási ösztönnel egységes rendet fogadnak el, amelyek engedelmeskedni igyekszenek, de amelynek megtartását másoktól is megkivánják. Ezért nehéz az új és magántanulóknak, mikor bekerülnek egy idegen osztályba, az osztályrendet elfogadni. A kifejlődött osztályszellem esetében az osztálytagok „mi"-ről beszélnek, s a tanárjuk is a „mi" tanárunk lesz. A közös játékokban meghatározott szabályok lesznek, az osztálynak meglesznek a dalai, szójátékai, szókincse, ami elsősorban az osztálytagok és a tanárok „bece" nevében fog megnyilatkozni, stb.

Az osztálytagok önérzete és öntudata a lelki jelenségek bizonyos területén elveszti személyes jellegét, s az osztályközösségi szellemhez fog kapcsolódni. Az osztályközösség, egy személytelen valóság személyes tulajdonságokkal fog rendelkezni. Az osztálynak, mint ilyennek külön öntudata lesz. Az osztály ennek alapján fogja saját magát is értékesnek, illetve értéktelennek tartani, s az utóbbi esetben az osztály letargikus vonása szétárad az egész osztályon, kedvetlenek lesznek, nem tanulnak, nincs meg az osztályban az önbizalom. Viszont a közös élmények és hőstettek (Wilhelm Speyer ötödikeseinél a macskák kiszabadítása), a közös birtoklás, a közösen feldíszített osztályterem, az osztály megérdemelt jelzője, stb. fokozni fogják az öntudatot és önbizalmat.

Pedagógiai szempontból a legnagyobb jelentősége mégis az *osztályerkölcs*nek lesz, s a tanár képessége éppen abban fog megnyilvánulni, hogy osztályában nem betyárbecsület (puskázás, súgás, lesés, stb.), hanem nemes magasabb erkölcsiség lesz. A nemesebberkölcsű osztályban a segítési készség és a felelősségérzet fejlődik ki (stréberség megszünése), míg az alacsonyabberkölcsű osztályban a felelőtlenség és az önállítás. A rendfenntartásban, fegyelmezésben, sőt tanításban is nagy segítséget nyer a tanár, ha magasabb osztályerkölcsöt alakít ki. Viszont a pubertáskori züllött osztálynak hatása életre szóló lehet az osztálytagok erkölcsi felfogásának alakulásában. A közösség ugyanis közös életértékelést fog kitermelni az osztályban (pl. a szellemi munka, vagy a testi erő és durva érvényesülés becsülése, stb.), ami elsősorban a tanulással és a tanárokkal szemben fog kitünni. De közös életértékelés alakul ki a külvilággal, politikai pártokkal, mozival, stb. szemben is. Ugyanez a folyamat a lányoknál is megtalálható. A tanárnak nagyon kell vigyáznia, hogy milyen lesz ez az osztályszellem, s vigyáznia kell

arra is, hogy a helyes osztályszellem kialakulásának véletlenül ne éppen ő legyen a megakadályozója.

2. Az osztályközösség organizmusa akarattal is fog rendelkezni, hogy a maga érdekeit szolgálja. Az osztályszellem az osztályt közös cselekedetekre fogja inditani. Természetesen az osztályközösség szellemétől fog függeni, hogy milyen cselekedeteket fog véghez vinni az osztály. Nem szabad azt sem elfelejteni, hogy ugyanaz az osztály a fejlődés különböző fokain másként fog megnyilatkozni. Verekedésnél az osztály inkább tömegnek, magasfokú önképző előadásnál inkább meglelkesített közösségnek fogja magát mutatni. Magasfokú osztályközösség esetén a jók munkája magával fogja ragadni a gyengébbeket is, azok is igyekezni fognak, hogy a képességeiket fokozzák és napvilágra hozzák egyéni képességüket. Az osztályszellem megnyilatkozása lesz, hogy az ilyen közös munkát, ahol mindenki szabadon érvényesítheti a képességeit, valósággal követelni fogják. A közös munka még a félénkek becsvágyát is fel fogja ébreszteni.

Az osztályközösség legszebb megnyilatkozása a közösen rendezett ünnepély lesz. Célja lehet hazafias, egyházi, vagy jótékonysági, amelynek jövedelmével pl. az osztály egyik szegény tagjának a tandíját akarják kifizetni. Minél több tanuló vesz részt a munkában, annál inkább biztosítva van a siker. Ha az iskola rendezi az ünnepélyt, szerepelhet az osztály egy közös számmal. Az ilyen ünnepélyeken lehet pl. az első osztályosokat nyilvánosan bemutatni, s az ilyen — mindjárt az év elején történt — élmény végik fogja kisérni a gyermeket iskolai pályafutásán.

Az osztályközösségi szellem határozottan meg fog nyilvánulni az osztály hivatalnokainak választásában. S ezeket ne is igyekezzék a tanár az osztály akarata ellenére kinevezni. Ezek a hivatalnokok: szakaszparancsnok, pénztáros, virágkezelő, stb. választásánál ki fog tűnni, hogy milyenek az osztály értékelési elvei. Az osztály tyúkpereinek az elintézésére is egy kisebb bizottságot kell választatni, s az ilyen igazságos bírák választására még a szellemileg gyengék osztálya is képes.

A tanár maga is igyekezzék a tagoknak egymásközti viszonyát mélyebbé tenni, mert az egyik tagnak a másikhoz való viszonya félig már az osztályhoz való viszonyt is jelenti. Jutalmazza az osztályközösség ügyében fáradozókat. Csak így lehet az osztály igazi közösséggé, amely szép tettekben fog megnyilvánulni, s ez fog nyujtani a gyermek számára helyes etikai alapokon nyugvó szociális életszemléletet, melyet a nemzet és társadalom szolgálatában tovább kamatoztathat. Ez tovább él az iskolán túl. A régi osztálytárssal való találkozás mindig élmény lesz a felnőtt számára, mégha talán az osztályban ezzel a társával nem is volt egykor baráti kapcsolatban.

3. Ha az osztályt ezek után a társadalmi alakulatokba akarjuk besorozni, a közösségek sorában találjuk meg a helyét. Világos ugyanis, hogyha az osztályszellem kialakítását az egyesek végzik is el, ez nem lesz levezethető az osztálytagok tulajdonságaiból, annál többet fog jelenteni, mivel az osztály szerves életet él. A tagok között meglevő lelki közösség és kölcsönhatás alapján legjobban a lényegközösségek közé

sorolható, ha egyéb társadalmi alakulatok, így elsősorban a tömeg ismertető jegyeiből is találunk benne.

Az osztályközösség *típusait* kutatva a.) az egyik osztályozási alap azon tartalmi jegy alapján történhetik, hogy milyen mértékben vált az osztály igazi lényegközösséggé, s milyen távol van a tömegközösségtől. Míg a tömegközösség tömegszenvedélyeknek hódol, vezetője erőszakos vezető, addig a lényegközösségben mindenki hat mindenkire és nemeserkölcsű az osztály.

b) Különbség van a lányok és fiúk osztályközössége között, ugyanis az erősen szubjektiv női lélek az osztálytársakkal való kapcsolatokra is nagyon erősen rányomja a bélyegét. A lányokat az osztályközösség megnyilvánulásaiban is sokkal inkább szubjektiv meggyőződésük vezeti, mint a fiúkat.

c) Történhetik az osztályozás korok szerint. Mig a gyermek meglehetősen önállótlan, s társadalmi alakulatai is az iskola és tanító által meghatározott módon keletkeznek, addig az ifjúban már megvan a társadalmi formakeresés. Az első évek osztályközösségeiben a tanár (tanító) a fő összetartó kapocs, a gyermek még inkább a játékközösségeknek a tagja, s így külön típusnak lehet venni s kb. 12 éves korig tartó gyermeki osztályközösségtípust, 16 éves korig az érési korban levő gyermekek osztálytípusát (leányoknál a 3., fiúknál a 4. osztályban a legfejlettebb az osztályközösség) Jellemzői ennek a kornak az osztályközösségben alakult bandák. És lehet felvenni egy ifjúkori osztálytípust, melynek már komolyabb szellemi problémái és érvényesülési tervei, stb. vannak. A korapubertástól kezdve az egyéniség fejlesztése áll az előtérben, mely az osztály arcán is visszatükröződik. Pl. nagyon nagy szerepe van ebben a korban a becsületnek, az adott szónak, s ilyen téren igen nagy hatást lehet elérni az osztálynál. A becsületet prédikálva az osztálynak, a legrosszabb osztály is könnyen megjavul.

d) Számos tartalmi és formai jegy alapján végezhetnénk osztályozást, hiszen a közösségnek is lehet uralkodó jellemvonása a szorgalmasság, elevenség, becsületesség, stb. Lehetne esetleg társadalmi származás szerint megkülönböztetni egy előkelőbb társadalmi származású osztályt, stb. A közösségi szellem ismerete a tanár számára segédeszközt fog jelenteni. Az igazi szellemi közösségben végzett munka emelni fogja a munka eredményét (a versenyszellem nyomán), másrészt az osztály önnevelő közösséget fog nyujtani a számára, mely kellő irányítás mellett, mint jótékony nevelő tényező fog visszahatni az osztályra és annak egyes tagjaira. A rossz osztály viszont megakasztja a gyermek erkölcsi és szellemi fejlődését egyaránt.

Giday Kálmán.

Iskolai műmagyarság.

Gyakran figyelhetjük meg középiskolás tanulóknál azt a különös jelenséget, hogy, mihelyt tantárgyaikkal kapcsolatosan kell beszélniök

valamiről, hajlandók azonnal valami furcsa és természetellenes mű-magyar nyelvet használni rendes, megszokott kifejezéseik, beszédjük helyett. Ha pl. az a feladat, hogy egy egyszerű s hétköznapi szavakkal maradéktalanul visszaadható latin szöveget fordítsanak le, a fordításba majd mindig belekerül egy-egy olyan mesterkélt magyar szó, amelyet egyébként természetes körülmények közt soha sem vagy legfeljebb évente egyszer ha használ a tanuló. S az még a jobbik eset, ha az ilyen szavak mindössze természetellenes keresettségükkel térnek el a megszokott beszédmódtól: sokkal rosszabb, ha ráadásul még határozottan magyartalanok is. Pedig ezt is számtalanszor figyelhetjük meg. Csak egy egészen közelfekvő esetre utalok, a latin városnevekből képzett melléknevek fordítására. A szegedi tanuló Livius szövegében a Veientes szót feltétlenül „veiibeliek"-nek, a Corinthii-t „corinthusbeliek"-nek fogja fordítani s eszébe sem jut latin órán az, amit egyebütt helyes magyar nyelvérzéke diktál neki, mikor magát szegedi (nem szegedbeli) fiúnak, barátját pedig pécsi (nem pécsbeli) diáknak mondja — eszébe sem jut, hogy a magyar nyelv a városnevekből egyszerű „i"-vel képez helyesen mellékneveket s nem „beli"-vel.

Ugyanilyen megfigyelést tehetünk nemcsak latin-órán, hanem többékevésbbé minden egyéb tantárgy óráin is. Természetesen, amikor a mesterkélt kifejezésmód ellen szólunk, nem azt kifogásoljuk, amit végeredményben egyik tárgy tanításánál sem lehet nélkülözni, az illető tárgy tudományos terminológiájának, sajátos fordulatainak használatát, hanem azt, ha ez a terminológia, ezek a sajátos fordulatok őket meg nem illető helyen a magyarosság rovására szerepelnek a tanulók s — őszintén be kell vallanunk — nem ritkán még a tanár beszédjében is: Hogy példát megint a latin tanítás köréből vegyek, hányszor hallhatunk ilyesmit latin órákon: „... az accusativus cum infinitivo szerkezet fordításánál azt a névszót, amely a latin szövegben tárgy esetben áll, magyarban alanyesettel fordítjuk ...". Nem az „eset" szó használata baj itt, amely nélkül latin nyelvtant tanítani nem lehet, hanem az, hogy ezt a latin terminust nyugodtan viszik át a magyar nyelvre is, amelynek pedig ragozó nyelv létére tudvalevően semmi, de semmi köze sincsen az esetekhez. Ez persze egy kirívó példa; sokszor, ha egy gimnáziumi órát végighallgatunk, nem tudjuk ilyen konkréte megmondani, mi volt a hiba, csak egyet érzünk egészen bizonyosan, hogy az órán magyar szavakat, magyar mondatokat hallottunk ugyan, de igazában mégsem beszéltek magyarul. Az illető tantárgy szelleme valahogy megüli, megfekszi (s e szavakat itt rosszabb értelmükben használtam) a legegyszerűbb, leghétköznapibb mondatok szófűzését is. Ugyanaz a tartalom, amely az életben olyan természetes mondatokban cseng felénk, a tanterem falai közt annyiszor hangzik nagyon matematikusan, vagy fizikusan, földrajzosan, vagy latinosan, csak éppen természetellenesen és nem magyarul. Pedig a középiskolának fontosabb célja nem igen lehet, mint hogy növendékei bármilyen tárgyról tudjanak magyarul beszélni. Ennek a célnak az érdekében — úgy látom — a mainál fokozottabb mértékben kellene a tanároknak a növendékek tantárgyankénti műnyelv-alkotó hajlandóságát korlátozni, nyesegetni.

Egészen sajátos feladata van ezen a téren természetesen a magyar tanárnak, aki legelső sorban felelős a tanulók magyar nyelvérzékéért. Mert korántsem szabad azt hinnünk, hogy, ha mennyiségtan órán matematika ízűen, a történelem órán história ízűen beszélnek a tanulók, akkor magyar órán természetes magyar nyelvérzéküknek megfelelően fognak beszélni vagy írni. Magyar órákon t. i. hol stilisztikát, hol poétikát, hol retorikát tanulnak, szépirodalmi alkotások stílus-szépségeivel, metaforáival stb.-vel foglalkoznak s ennek a foglalkozásnak a nyoma éppen olyan jól visszatükröződik a magyar feleletek és a magyar dolgozatok mondataiban, mint bármely más tantárgy esetében ezt tapasztalhatjuk. Általában a magyar órák tantárgyi műnyelve (ha szabad ezt a kifejezést használni) éppen a tanulmányok sajátosan esztetikai természete miatt a cikornyásság felé hajlik. Vonatkozik ez bizonyos fokig a tanulók feleleteire, ahol sokszor éppen a legalkalmatlanabb helyen bukkan fel egy-egy könyv nélkül tanult verssor reminiszcenciája, valami sokat tárgyalt szónoki körmondat részlete, esetleg a tankönyv egyik esztetikai magyarázatának a visszhangja. De a feleleteknél százszor több teret nyujt a növendékek ilyen irányú kilengéseinek a magyar írásbeli dolgozat. Csak fokozza ezeket a stílusbeli kilengéseket a negyedik, ötödik és hatodik osztályosoknál az, amit a gyermekpszichológia az ilyen korú tanulók lelki beállítottságára vonatkozóan regisztrál, hogy t. i. ezekben az években a növendék egészen különös kedvét leli a cikornyás, túlzsufolt stílusban. — Egyéb órákon is kötelessége a tanárnak őrködni azon, hogy a tantárgyak terminológiája és sajátos szólásai ne a természetes magyar beszéd rovására érvényesüljenek a tanulók kifejezésmódjában, és a magyar tanárnak kiválóan fontos feladata minden a diákok stílusában mutatkozó természetellenes cikornyának vagy más deformációnak a lenyesegetése. Még sokkal fokozottabb gondot kell erre fordítania a IV., V., és VI. osztály magyar tanárának, akinek a növendékei koruk lelki alkatából kifolyóan különösen hajlanak a frázisok, a hatásvadászó, de sokszor egészen üres szóvirágok stílusa felé.

Az utóbbi jelenséggel kapcsolatosan hajlandók néha a tanárok és elméleti pedagógusok arra az álláspontra helyezkedni, hogy amint ez a szóvirágos stílus a korral jön, úgy le is kopik idővel a tanulókról: ne szóljunk bele a természetes fejlődés menetébe, hagyjuk a IV.-es, V.-es gimnazistát, hadd írja a dolgozatait többé-kevésbbé oda nem illő frázisokkal tele, a felsőbb osztályokban majd maguktól is kilábalnak ebből a tulzásból. Mi nem nyugodhatunk bele a probléma ilyen egyszerű elintézésébe. Igaz, hogy a nevelés soha szembe nem helyezkedhet a gyermek természetes fejlődésével, de igenis joga, sőt kötelessége ezt a fejlődést irányítani s a túlságos kilengéseket mindenkor mérsékelni. Hogy hasonlattal éljünk, a növendék lelki fejlődése folyó; gátat elébe nem emelhet a nevelő, mert a felduzzasztott természetes hajlandóságok előbb vagy utóbb úgyis átcsapnak minden erőszakos gátláson és minél jobban meggyűltek, annál veszedelmesebb lesz a gátszakadást követő áradat. De szabályozni a természetes fejlődés folyamát, felesleges kanyarulatainak, kilengéseinek gátat szabva egyenes irányba terelni, éppen ez a nevelés feladata. A mi esetünkre alkalmazva ezt az elvi jelen-

tőségű megállapítást, nem lehet helyes annak a tanárnak az eljárása, aki, hogy 13—15 éves tanítványainak a cikornyás stílus iránt mutatkozó túlságos rokonszenvét korlátozza, egyszerűen kimondja, hány „hogy"-ot szabad a dolgozati füzet egy oldalán használni, s a magyar dolgozatok jóságának legfőbb értékmérőjéül az egyszerű kijelentő főmondatok számát teszi meg. Éppen ilyen elítélendő azonban az a másik módszer is, amikor a tanár kijavítás nélkül hagyja vagy éppenséggel meg is dícséri azt a tanulót, aki dolgozatát kellőleg át nem értett s át nem érzett, csak úgy innen-onnan összecsipegetett szóvirágokkal cicomázza fel. A helyes módszer a középúton jár. A tanár ne támasszon előre határozott kívánalmakat a tanuló magyar dolgozatának stílusára vonatkozóan, hagyja, hadd írjanak úgy, amint az nekik jólesik. Mikor azonban bemutatják, felolvassák a dolgozatokat, vezesse rá a növendékeket esetről-esetre a cikornyásság hibáira. Pl., ha egy dolgozatban ilyesvalami áll: „. . . ez a dicső, ez a pompás, ez a csillogó szépségű, nagyszerű diadalmenet..." — akkor kérdezze meg a tanár az illető tanulótól, mit akart kifejezni ezzel a jelzővel „dicső", mit ezzel „pompás", s mit a többivel; írassa körül az egymást követő melléknevek jelentését: hamarosan kiderül, hogy az egyik a másikkal s az viszont az előzővel írható körül, következésképen ugyanazt az értelmet fejezi ki a dolgozat kérdéses része közvetlen egymásután többször megismételve. Ha idáig elvezettük a tanulót, nem nehéz levonni a tanulságot. „Ugye, ha dadogó emberrel beszélgetünk s az egy-egy szót háromszor-négyszer elismétel, mielőtt a következőt kimondaná, ezt szörnyen unalmas hallgatni. Ne essünk mi is ebbe a hibába úgy, hogy más-más szóval ugyanazt ismételjük háromszor-négyszer is." Ha ilyesféle módszerrel minden adódó alkalommal ráismertetünk a növendékkel saját hibájára, az üres stíluscicomák feleslegére, egyfelől természetellenes kényszer nélkül meggyorsíthatjuk a cikornyásság iránt mutatkozó különös rokonszenv levedlésének az ütemét, másfelől nagyszerű eszközt nyerünk a stílus rejtett titkainak könnyebb megvilágítására, olyan eszközt, amelyet az a tanár, aki a természetes fejlődés mindenhatóságára való hivatkozással eltekint a tanulók cikornyás stílusának szóvátételétől s korrigálásától, kiejt a kezéből.

Ezen az egészen kézenfekvő szemponton kívül van egy másik, mélyebben gyökerező is, amely szintén a növendékek magyar stílusában mutatkozó cikornyásság visszafejlesztését javasolja. Minden kellőleg át nem értett szóvirág t. i. lélektanilag nem egyéb, mint hazugság: olyat mond, vagy ír az illető, amit nem érez. A dolgozatnak üres frázisokkal való feldíszítése, amolyan háryjánoskodás, pompázás olyannal, ami nem a tanuló lelkéből fakadt. Az ilyen hazugság persze a növendéknél egyáltalán nem tudatos, mégis, ha a tanár szemet huny felette, vagy még meg is dícséri, mélyen a tudat felszíne alatt az a benyomás marad meg az illető lelkében, hogy nyugodtan túlteheti magát az őszinteségen, úgysem veszik észre. Ilyen benyomások pedig erkölcsi nevelés szempontjából nyilvánvalóan igen károsak. Esetleg csíráját adhatják egy a lélekbe gyökerező felületes szemléletnek, amely a formák, a szavak útvesztőjéből nem tud kiemelkedni a lényeg és a fogalmak magasabb régiójába s végül is arra vezet, amit számtalanszor tapasztalhatunk em-

bereknél és amit Goethe Faust-ja fejez ki a legklaszikusabban: . . . wo Begriffe fehlen, da stellt ein Wort zur rechten Zeit sich ein.

Szádeczky-Kardoss Samu.

A finn középiskola.

Érdekes vonása az európai oktatásügy fejlődésének, hogy előbb alakult ki és szerveződött meg a közép- és felsőfokú oktatás, mint természetes alapjuk, az alsófokú népoktatás. A kolostori és káptalani iskolák, különböző országokban különböző néven, de mindenütt az egységes európai keresztény szellemiség jegyében, egyházi szervezettel és kizárólagos egyházi irányítással már javában virágoztak, kiváló tanítványaik már évszázadok óta járták a tudományok nagyhírű őrhelyeit, a bolognai, páduai, ravennai, párisi egyetemet — mikor e gazdag, de szük körű művelődés *igazi* alapvetésére, a széles néprétegek tanítására és nevelésére még senki sem gondolt. E szellemtörténeti jelenség azonban igen közeli magyarázatát leli abban, hogy az oktatással egyedül törődő és foglalkozó egyház célkitüzései természetesen sajátosak voltak: elsősorban azokat óhajtja jövendő életpályájukra előkészíteni, akik majdan az egyház szolgálatába fognak állani. Ez a szempont határozta meg a tanítandó anyagot is, melynek középpontjában az olvasás-írás mellett főleg a latin nyelv elsajátítása állott. A tanterv csak később bővült a septem artes liberales tanításává s oszlott — mint első szervezett iskolarendszer — a trivium és quadrivium kettős tagozatára.

Mivel a középfokú oktatásnak ilyen távoli előzményei vannak, nem fejlődött — és régi hagyományai miatt nem is fejlődhetett — olyan egységesen, olyan törvények-jelölte irányvonalak szerint, mint a reformáció korában keletkezett, fölülről, uralkodóktól és fejedelmektől megszervezett alsófokú oktatás. Ez utóbbinak története és szervezete éppen azért mindenütt jóval világosabb és áttekinthetőbb, mint a középfokú oktatásé, melyet évszázados hagyományain kívül még az a föltétel is terhel, hogy lehetőleg minél sokoldalúbban tudjon alkalmazkodni a 10—18 éves serdülők különböző fokú képességeihez, különböző irányú hajlamaihoz, s nem utolsó sorban különböző anyagi lehetőségeihez.

E megállapítások természetesen érvényesek a finn iskola-szervezetre is, azzal a kiegészítéssel, hogy önálló fejlődésről tulajdonképpen csak egy évszázada beszélhetünk. Az 1249—1809. közti időben svéd fönnhatóság alatt, együtt élte át Finnország a hatalmas skandináv állammal azt a gyorsütemű fejlődési folyamatot, melynek politikai, gazdasági, művelődési szempontból egyaránt a reformáció adott különös lendületet. Az 1809-től 1917-ig tartó orosz uralom idején — az erősebb támadásra erősebb visszahatásként — a finnek mind öntudatosabban kezdik alakítani saját nemzeti életüket, mind jobban hangsúlyozzák nemzeti egyéniségüket, s éppen a legerősebb politikai elnyomatás idején vívják ki teljes szellemi önállóságukat és függetlenségüket. A nemzet-

mentés nagyszerű munkájában jelentős részük volt a középiskoláknak, főleg az akkor keletkezett számos (147) magánintézetnek.

Az első egységes svéd-finn iskolatörvény 1571-ben jelent meg. Egykorú német mintára készült s természetesen a latin nyelv tanítását hangsúlyozta. Az 1611-i törvény az iskolák két faját különbözteti meg: a 4 osztályú *scholae provinciales* (vidéki iskolák) és 6 osztályú *scholae cathedrales* (városi iskolák) típust. A tanítás célja továbbra is a latin nyelv és ékesszólás maradt. 1630 ban alapította Gusztáv Adolf az első finnországi gimnáziumot Turkuban, Rothovius püspök tervei szerint. A gimnáziumnak 6 tanára volt, kiket majd professzoroknak, majd lektoroknak hívtak; nem saját osztályukat tanították, mint a többi iskola tanárai, hanem saját tantárgyukat. Ez intézetet 10 évvel később Finnország igaz barátjának, Brahe Péter főkormányzónak indítványára és szorgalmazására Krisztina királynő egyetemmé szervezte át. 1640 júl. 15-én nyílt meg az *Academia Regia Aboensis* négy tudománykarral, működésében az uppsalai egyetem mintáját követve. Mivel így az ország ismét gimnázium nélkül maradt volna, 1641-ben Viipuriban nyitottak egy kétosztályos egyetemi tanulmányokra előkészítő iskolát. Itt a latin és görög mellett hittant, államtudományt, földrajzot, görög-latin történelmet és természettudományokat tanítottak, tehát a reáliak jelentős szerepet kaptak a tantervben. Az 1649-i törvény újjászervezi az oktatásügyet. Megkülönböztet *pedagogiae*-t, azaz kisgyermekek iskoláját s elrendeli, hogy ilyennek minden városban kell lennie, továbbá magasabb fokozatot képviselő *triviális iskolákat*, ilyen 5 volt az országban, s végül *gimnáziumot*, mely akkor már Viipuriban székelt. Elvi szempontból legfontosabb a törvény azon intézkedése, mely az alsó osztályok oktatási és tankönyv-nyelvévé az anyanyelvet teszi. Sajnos azonban a finn nyelv és közművelődés ennek nem sok hasznát látta, mert anyanyelvül az egész Svéd Birodalomra nézve természetesen a svéd nyelv állapíttatott meg. A nyelvi kérdés egyébként ismételten vita és viszály tárgya volt Finnországban, egész a legutóbbi időkig. Első pillanatban talán különösnek tűnik, hogy a hosszú évtizedes küzdelem egyáltalán nem a hatalmi szóval, politikai nyomással és időnkint erőszakkal terjesztett orosz nyelv ellen irányult, hanem az egykor kereszténységet hozó és műveltséget terjesztő svéd nyelv ellen. Azonban nép-, helyesebben nemzet-lélektani szempontból ez az igazságtalannak tetsző magatartás teljesen érthető. A finneknek, évszázados véres háborúkon kívül, soha semmi közük nem volt az oroszsággal. A két nép lelkisége, kultúrája, világszemlélete annyira különbözött egymástól, hogy az 1809-ben kezdődő orosz uralom, még legpánszlávabb korszakaiban is, csak politikai és katonai hatalmat gyakorolhatott a finnek fölött, szellemiségükhöz egyáltalán nem tudott hozzáférni, így azt nem is érinthette, sem művelődésük további alakulására, fejlődésére semmiféle hatással nem lehetett. Az iskolákban megtartották a kötelező orosz nyelvi órákat — a tanítási nyelv oroszsá tételéről az államhatalom az 1812-i meghiusult kísérlet óta mintha lemondott volna — azon túl pedig nem beszéltek, nem írtak, nem olvastak oroszul. Egyszerűen a legridegebben és legmerevebben elzárkóztak ez elől a tőlük annyira idegen, gyűlölt és kissé talán le is nézett orosz

szellem és egyéniség elől, soha, semmiben, semmiféle közösséget nem vállalva vele.

Egészen más volt azonban a svéd kultúrához és a svéd nyelvhez való viszonyuk. Ez közvetítette feléjük évszázadokon át az európai művelődést, ez részesítette őket a kereszténységtől kezdve minden nagy szellemtörténeti vívmány áldásaiban, ez irányította katonai, politikai, gazdasági, társadalmi fejlődésüket, természetes tehát, hogy a finn kultúra kezdetei és alapvetései át-meg át vannak szőve svéd elemekkel. Ezek azonban szerves részeivé lettek a sajátos finn nemzeti kultúrának és jelentős mértékben járultak hozzá annak a szilárd, igazához hajthatatlan kitartással ragaszkodó finn nemzeti egyéniségnek kialakításához, mely a maga szellemi és erkölcsi fölényével mindig ki tudta védeni a roppant orosz túlerő támadásait. Nyilvánvaló, hogy a Kalevala hangjaitól 1835-ben szinte varázsütésre ébredő finn nemzeti öntudat sem helyezkedhetett a szigorú elutasítás álláspontjára e svéd kultúrával szemben, melynek olyan sokat köszönhetett. Másrészt azonban az erejére eszmélt s mind biztosabban önmagára találó finn nemzeti szellem természetes törekvése az volt, hogy a meglévő alapokon ezentúl maga építhesse tovább, minden külső befolyástól mentesen, minél egyénibbé s minél sajátosabbá a maga életét s a maga műveltségét. Mivel pedig a svéd kultúra nem volt idegen, mint az orosz, hogy végleg elutasíthatta, vagy el akarta volna utasítani — nem maradt más lehetőség, mint ismételten elhárítani immár szükségtelenné vált gyámkodását, és ismételten síkra szállani előbb csak a szellemi egyenrangúság, majd később a szellemi függetlenség és önállóság mellett is.

Ilyen értelműek voltak tehát az évtizedes nyelvi küzdelmek, melyek folyamán azonban mindig sikerült egységes megállapodásra jutni. Hogy az alsó fokú tanításnak az anyanyelven kell történnie, erre nézve politikusok és pedagógusok már régen megegyeztek. Ellenben a középső fokon a svédek igyekeztek megtartani egyeduralmukat, melyhez történelmi hagyományok fűzték, hisz kezdetben minden művelődési intézmény svéd nyelvű volt Finnországban. Végül 1883-ban oly értelmű megállapodás jött létre, hogy mindkét nyelv egyenlő rangú államnyelv, s minden művelt finn állampolgárnak beszélnie kell mindkettőt. Következésképp a főiskolák első idegen nyelve a „második államnyelv" (finn nyelvű középiskolákban a svéd, svéd nyelvűekben a finn), ami egy modern nyelvi többletet jelent, a finnországi tanulóifjúság tehát még a hasonlóan több világnyelv tanítására utalt nemzetek ifjúságánál is hátrányosabb helyzetben van. — Mig az oktatás nyelvi kérdése alsó- és középfokon már régen rendeződött, az egyetemen máig sincs megnyugtató módon megoldva. A legutóbbi időkig folyó tárgyalásokat a torlódó külpolitikai események szakították félbe.

A finnországi középfokú oktatás az 1649-i szervezet keretei között fejlődött tovább 1843-ig, mikor új iskola-rendeletet adtak ki. Ez a következő iskola-fajokat különbözteti meg: 2 osztályú *alsó-*, 4 osztályú *felső alapvető iskola* (ez utóbbi a triviális iskola helyébe került), 3 osztályú *gimnázium*, finnül *lukio*, és végül *leányiskolák*. A törvényt az tette nagy jelentőségűvé, hogy — ha szerény mértékben is — helyet biz-

sított a finn nyelvnek a középiskola tantárgyai között. 1872-ben kapja a finn középiskola máig fönnálló szervezetét, mely szerint az állami iskolák ilyen típusokra tagozódnak: 1) 8 osztályú, egyetemre vivő *klaszszikus liceumok* és *líceumok*, mely utóbbiak felső tagzata (VI.—VIII.) kettős: humanisztikus és reál-ágazatú; 2) 5 osztályú, u. n. *alapvető iskolák*, az 5 alsó líceumi osztály tantervének megfelő anyaggal; 3) végül 5 ill. a 2 „alapvető iskolai" osztállyal együtt 7 osztályú leányiskolák. Az 5 osztályú „alapvető iskola" (ezt hívják a finnek „középiskolának", nagyjából a mi polgárinkkal állítható párhuzamba, de szerencsésebb megoldású annál. Egyrészt mert 5 évfolyamú lévén, több művelődési anyagot nyujthat, másrészt mert a tanulmányait esetleg folytatni akaró diák az V. osztály végén minden fölvételi vagy különbözeti vizsga nélkül beiratkozhat a líceum VI. osztályába. Ilyen jellege miatt ezt az iskolatípust *csonka-líceumnak* is nevezik, az u. n. *„teljes osztályú" líceumokkal* szemben.

Állami iskolákon kívül a mult század 80-as, 90-es éveiben igen sok magán-intézet is létesült. Ezekben természetesen sokkal szabadabban érvényesülhetett a nemzeti szellem, mint az orosz ellenőrzés alatt álló állami iskolákban. Nemzetépítő és nemzet-megtartó működésén kívül azonban még egy nagy művelődés-történeti föladatot oldott meg ez iskola: megkezdte a leányifjúságnak a fiúkéval azonos fokú értelmi kiképzését. Az addig alapított fölsőbb leányiskolák (l. alább) ugyanis úgyszólván semmi elméleti képzést nem nyujtottak, s természetesen nem képesítettek egyetemi tanulmányokra sem. A vegyes (koedukációs) magániskolák voltak Finnországban az elsők, melyek a lányok kezébe a fiúkéval egyenlő értékű, egyetemre jogosító bizonyítványt adtak.

A közös nevelés rendszerét és hatását hazájában, Amerikában tanulmányozta két tanügyi férfiú, Broberg K. T lelkesz és dr. Sioninen Mikael a 80-as évek elején. Finnországba visszatérve lelkes hirdetőivé lettek a gondolatnak s újságcikkekben, vitairatokban, előadásokban fejtegették az elv pedagógiai jelentőségét és előnyeit. Az új elmélet gyorsan terjedt s szinte hónapok alatt meghódította az országot. Rendkívüli sikeréhez nevelésügyi meggondolásokon kívül gazdasági szempontok is jelentősen hozzájárultak, főleg kisebb vidéki városokban, hol a tanulók csekély száma miatt külön leány- és fiúközépiskolát nem lehetett volna fönntartani. Ettől eltekintve azonban tény, hogy a közös nevelés eszméje Finnországban egész a 20-as évekig igen nagy népszerűségnek örvendett. Az első finn nyelvű vegyes líceumot 1886-ban alapították Helsinkiben (svéd nyelvűt már három évvel előbb létesítettek), melynek mintájára aztán vidéken is egymásután keletkeztek az ilyen jellegű iskolák, úgy hogy máig ez a legelterjedtebb középiskolai típus Finnországban.

A felsőbbfokú leánynevelés tehát a vegyes líceumokkal kapcsolódik a fiúneveléshez és lesz vele párhuzamossá. Addig, különösebb jelentőséget sem állam, sem társadalom nem tulajdonítva neki, csak úgy, a véletlenre bízva, ötletszerűen fejlődött. Finnország első leányiskoláját II. Katalin cárnő alapította 1786-ban *Töchterschule* néven a keletfinnországi Viipuriban. (Ez a terület már akkor Oroszországhoz tarto-

zott.) Mint neve is mutatja, az iskola német nyelvű volt. Később, mikor a tanítás nyelve svéd lett, *fruntimmersskola* (Fraunzimmerschule), finnül *rouvasväenkoulu* nevet kapott, melyet csak a XX. században változtattak *tyttökoulu*-ra, „lányiskolára". 1844-ben jelent meg az első rendelet az állami leányiskolákra vonatkozólag. E szerint „a *művelt* szülők serdültebb lányai megtanítandók azon ismeretekre és kézügyességekre, melyek a gondos nőneveléshez tartoznak". A tananyag kezdetben némi francia és német nyelvtanításból, kézimunkából, rajzból és énekből állott, később kiegészítették anyanyelvi nyelvtannal, helyesírással, természettudományi alapelemekkel, úgyhogy a 2 osztályú tanfolyam lassankint 4 osztályúvá bővült. 1865-ben nyílt meg az első svéd, 1869-ben az első finn nyelvű, államköltségen létesített leányiskola Helsinkiben. Ezek már nem csupán a „művelt szülők" leányait óhajtották nevelni, hanem megnyitották kapuikat minden társadalmi osztály tehetséges gyermekei előtt. 1881-ben u. n. *kiegészítő tanfolyamot* szerveztek (1886-ban átvette az állam) oly céllal, hogy a serdülő lányok általános műveltségét elmélyítse, s képesítést adjon a leányiskolákban való tanításra. Tananyaga (kötelező tárgy csak az anyanyelv, lélektan és neveléstan volt, a többi rokon szakok szerint csoportosítva, úgy hogy ki-ki a neki megfelelő tagozatot választhatta) is mutatja, hogy körülbelül a mai tanítóképzőnek felelt meg. Az 1906-ban kiküldött u. n. „nagy iskolabizottság" az 5 osztályt kiegészítette egy hatodikkal, és bevezette a háztartástant, továbbá e 6 osztályú iskolát egyenlő értékűvé tette a líceum alsó 5 osztályának megfelelő *alapvető iskolával* (l. fönt) és megszervezte hozzá a 3 évfolyamú u. n. *kiegészítő osztályokat,* melyek elvégzése, épp úgy mint a líciumok VI.—VIII. osztályának elvégzése, egyetemi tanulmányokra jogosított. Megjegyzendő, hogy a vegyes iskolák e célt már 1886-ban (ill. 1883-ban) elérték.

A háború utáni években az immár önálló Finnország egy új iskolatípust is szervezett *yhtenäiskoulu* (talán *egységes* vagy *folytatólagos iskolának* lehetne fordítani) néven, részben a német Aufbauschule mintájára. Ez 6 osztályú, egyetemre vivő középiskola, mely a népiskola 1 osztályának tananyagára épül. Nyilvánvaló célja a falusi szegény tehetséges gyermekek továbbtanulásának megkönnyítése. Jelenleg 27 ilyen „folytatólagos" iskola van Finnországban, s működésük igen eredményesnek bizonyul.

Ami mármost magát az iskolázási rendet illeti, legalsó foktól az egyetemig következőképen alakul Finnországban. Legalsó fok az *„alsó népiskola"* (2 osztály), vagy az *„előkészítő iskola"* (3 osztály). Következő a *„fölső népiskola"* (4 osztály), melynek II. osztályából át lehet menni a tulajdonképpeni *„középiskola"* I. osztályába. E „középiskola" 5 évfolyama befejezett tanulmányi egységet alkot, végbizonyítványa pedig a 3 évfolyamú (VI.-VIII.) *líceumi* osztályokban való beiratkozásra jogosít. Természetesen vannak *„teljes* (8) *osztályú"* középiskolák is, csak ezeket hívják *líceumnak,* de ezek is mind kéttagozatúak, s az alsó tagozat (I.-V.) megfelel az 5 évfolyamú „középiskolának". A lánylíceumok 9 osztályosak (6 osztályú „középiskola" + 3 „kiegészítő osztály"). Ezek szerint Finnországban az alsó- és középfokú iskolázás időtartama 11-15 év közt váltakozik.

E nagy időbeli ingadozás csökkentésére már a mult század vége óta történtek kisérletek. Legutóbb 1938 őszén terjesztett a közoktatásügyi minisztérium egységesítést célzó törvényjavaslatot az iskolakormányzathoz véleményezésre. A javaslat azt indítványozza, hogy a középiskola mindenütt a népiskola 4 osztályára épüljön és egységesen 7 osztályú legyen. Az iskolakormányzat átiratában több okból nem tartja a javaslatot elfogadhatónak. A kötelező egységesítés több értékes, bevált iskolafajt szüntetne meg, a megrövidített tanulmányi idő pedig — elkerülhetetlenül gyöngébb előképzettség mellett — még nagyobb tömegeket vonzana az egyetemre, pedig így is a finnországi egyetemi hallgatók arányszáma a legnagyobb egész Európában. A kétségtelenül mutatkozó aránytalanságok megszüntetésére inkább azt javasolja, hogy a tulajdonképpeni középiskolai tagozatot (I.-V.) rövidítsék meg egy osztállyal, s az így nyert egy évet adják hozzá a fölső, líceumi (VI.-VIII.) tagozathoz. Az iskolakormányzat ugyanis mind pedagógiai szempontból, mind az egyetemi oktatás színvonalának biztosítása szempontjából föltétlenül szükségesnek tartja, hogy a líceumi tagozat minden iskolafajnál azonosan 4 évfolyamú legyen. A nagy körültekintéssel és hozzáértéssel, rengeteg anyag és statisztikai adat alapján készült, szépen kidolgozott javaslat valószínűleg jelentős állomása lesz a finn középiskola fejlődésének.

A líceumok tananyaga körülbelül megfelel a mi középiskoláink tananyagának. Hittan, bölcselet, finn, svéd, latin, német, görög vagy francia, történet és társadalomtudomány, földrajz, természetrajz, természettan és vegytan, mennyiségtan, szépírás, rajz és mintázás, testgyakorlás, egészségtan, ének szerepel a klasszikus líceum tantervében, a kétvonalú (bifurkációs) líceumban hiányzik a görög, viszont szerepel az orosz és angol nyelv, nemzetgazdaságtan és könyvvitel; a leánylíceumban nincsenek klasszikus nyelvek, sem orosz, a nemzetgazdaságtan helyét pedig a háztartástan foglalja el. Az összesített heti óraszám 30-32 közt váltakozik osztályok szerint.

A finn középiskolai tanulmányokat nem érettségi, hanem u. n. *egyetemi vizsga* fejezi be, mely zárthelyi írásbeli föladatok megoldásában áll. A tételeket az egész országra nézve egységesen állapítja meg a közoktatásügyi minisztériumtól kiküldött egyetemi vizsgálóbizottság, s az egész országban ugyanazon napokon tartják meg az írásbeliket. Tárgyai: anyanyelv, második államnyelv, német, reáliák és matematika. Egy-egy tárgy kidolgozására 6 óra áll rendelkezésre. Az egyes eredményeket nem részletezve, hanem együttesen értékelik s *laudatur, cum laude* és *approbatur* fokozattal jelzik. Akik e fokozat valamelyikét elérték, azaz jogot szereztek az egyetemi beiratkozásra, boldogan teszik fejükre hosszú iskolás évek megvalósult szép álmát: az arany lanttal ékesített fehér bársony diáksapkát.

A finn középiskola szervezete talán nem olyan tökéletes, mint a népiskoláé, többrétű tanítói és nevelői hivatása azonban sokkal nehezebb föladatok megoldása elé is állítja, mint amaz. A legújabb pedagógiai elvek és eredmények állandó szemmeltartásával igyekszik eleget tenni a mind zsúfoltabb élet követelményeinek, első sorban pedig ki-

alakítani a finn ifjúságban azt a szilárd erkölcsiséget és emelkedett emberséget, mely egyedül lehet biztos és rendíthetetlen alapja egy nemzet életének.

Dr. Kispál Magdolna.

Gyermekek népvándorlása.

1939 szeptemberében, a hadüzenetet követő héten Anglia nagyvárosaiból és a veszélyeztetett ipari középpontokból vidékre szállították az ott élő gyermekek jó részét. Az ezt elrendelő intézkedés szűkszavú és hallgat az évekig tartó előkészületekről, a sokoldalú szervezésről, a a legkülönbözőbb társadalmi rétegek fegyelmezett együttműködéséről, az óriási munkáról, amit az 1.317.000 főnyi anya és gyermek tömeg áttelepítése jelentett. Legfőként pedig hallgat azokról a feladatokról, amelyek még megoldatlanul hátra vannak: a gyermeksereg további foglalkoztatásáról és a nevelés folytatólagosságának megőrzéséről, ami elsőrendű fontosságú, mint a háborús pszichózis egyik ellenszere. Már pedig ez a háborús kínok között született furcsa új világ, amelyben élünk, egyik napról a másikra, eddig még nem látott, soha meg nem oldott feladatok elé állíthatja bármelyik nép nemzetgazdászait, politikusait, katonáit és velük egyidőben a nemzet nevelőit is. Azért úgy hisszük, nem lesz érdektelen az angol iskolai légoltalom megszervezésének és a hozzákapcsolódó nevelési feladatoknak ismertetése.

Az nem vitatható, hogy az idegek háborújában elsődleges fontosságú az egész nemzet lelki egyensúlyának megőrzése szempontjából az ifjúságnak mindenféle támadásoktól való megóvása és aránylag zavartalan továbbnevelése. Angliában erre 1937-ben jöttek rá először, amikor az Air Raid Precautions Act, a Légoltalmi Törvény felhatalmazta a a kormányt, hogy szükség esetén egyes vidékek iskolásgyermekeit máshová, csendesebb zónákba szállíthassa és ott továbbnevelésükről gondoskodjék. Azonban ezt a ráeszmélést még sokáig nem követte a tett. Amikor majd egy év elmultával, 1938 szeptemberében a müncheni tárgyalások idején válságosra fordult a helyzet és sor került a gyermekek kiürítésének kipróbálására, kiderült, hogy egyedül a London County Council nak, London város tanácsának, (mely egyúttal a legfőbb iskolai hatóság is az óriási város területén.) volt kezdetleges, alig-alig keresztülvihető terve az iskolások gyors menekítésére, viszont Birmingham, Liverpool, Sheffield és a többi ipari nagyváros százezres gyermektömegeiről nem gondoskodott senki. A válság akkor elmult, de a kijózanító hatás megmaradt és már 1938 novemberében megalakult Sir John Anderson főpecsétőr elnöklete alatt az illetékes bizottság. Ez mint a Közegészségügyi és a Nevelésügyi Minisztériumok közös alosztálya szerepelt, tagjai a nevelőegyesületek és a helyi hatóságok, valamint adminisztratív szakemberekből teltek ki, feladata pedig az egész kérdés megvizsgálása és javaslattétel volt.

Elsősorban meg kellett állapítani, hogy mely területek alkalmasak a kiürített gyermekek befogadására, mely területek semlegesek és me-

lyeket kell kiüríteni. Ez a Statisztikai Hivatal adatainak felhasználásával történt és a beosztás kritériuma kezdetben csak a lakosság sűrűsége és a beépítettség foka volt. Igy megtörtént például az, hogy Birmingham egyes részei, ahol nagy parkok és kevés lakóház között fontos és sebezhető gyártelepek vannak, ennek ellenére is a befogadó területek közé kerültek. Ugyanígy járt néhány tengerparti városka Kent-ben, pedig ezek már a világháborúban is légitámadások célpontját képezték volt. Később az ilyen területek egyéni elbírálásával ezt a hibát is kiküszöbölték és a befogadó területeket az aránylag biztos helyekre korlátozták.

A következő lépés a befogadó területek feldolgozása volt a beszállásolás szempontjából. A Bizottság felhívására több mint 100,000 önkéntes vállalkozó akadt, akik 16 millió lakást jártak végig a tavasz folyamán és egyrészt tisztázták a lakások befogadóképességét, másrészt felvilágosították a tulajdonosokat a mozgalom jelentőségéről és csatlakozásra szólították fel őket. Az eredmény meglepő és felemelő volt: az egész angol nép megmozdult és a Bizottság már márciusban 1,675.000 ajánlatot tartott számon. Egy-két aggodalmaskodó lakástulajdonost, aki attól félt, hogy bútorait megkarcolhatják, sőt — szörnyűség kimondani is — összetörhetik a vendéggyerekek, maga Sir John Anderson oktatott ki a Parlament nyilvánossága előtt, hogy a mai városi gyermek komolyságához és jólneveltségéhez kétség nem férhet, de az ilyenek erős kisebbségben voltak. A nép átérezte, hogy a legnagyobb nemzeti kincset, Őfelségét, a gyermeket még áldozatok árán is védenie kell.

Természetesen a vendéggyermekek ellátásáról való gondoskodás nem terhelhette a nevelőszülőket és így elvben az állami kártalanítás mellett döntöttek. (Ezt később a Parlament oda módosította, hogy a heti 9 shilling ellátási díj kétharmadát a szülőkre hárította, maga pedig egyharmadot volt hajlandó az államkincstárból fedezni. (Times Ed. Suppl. okt. 7.) A Women's Voluntary Service, a nők önkéntes munkaszolgálata, melynek már az előzetes tevékenységekben is nagy szerep jutott, tanfolyamokat tartott, ahol gyermekgondozást tanítottak és gyermekhigiénét, különös tekintettel a ragályos betegségek felismerésére. Ugyanez a szervezet könyvecskét adott ki a gyermektáplálásról és — ami fontosabb — meg is küldötte azt minden családba, ahová esetleg menekült gyermeket vártak. Ebben a könyvben a legfőbb táplálási szabályok mellett még mintaétrendek is voltak, kiváló dietétikusok összeállításai, olyan ételekből, amelyek a 9 shillingből kihozhatók, de azért táplálók és ízletesek. Egyszóval igen nagy lelkesedéssel készültek mindenfelé.

Aránylag még a legnagyobb ellenkezésre éppen a szülők körében talált a Bizottság, — legalább is kezdetben. Amikor a befogadóvidékek adatainak birtokában kérdést intézett a szülőkhöz, hogy ki hajlandó gyermekét ily módon vidékre menekíteni, váratlanul sokan voltak azok, akik a városban maradás mellett döntöttek. Igy például a middlesexi Enfielben, amelyet pedig fegyvergyára a legveszélyesebb helyek közé sorol, a szülők 50 %-a magánál akarta tartani gyermekét. Sok időbe és türelmes felvilágosító munkába került ennek az indokolatlan, de lélektanilag érthető ellenszenvnek megszüntetése!

Az itt vázolt előkészítő és felvilágosító munka tehát hónapokat vett igénybe és csak ez év májusában ért nagyjából véget. Ekkor foglalta össze körleveleiben a két felelős minisztérium mindazt, amit eddig elértek és amit még ezután tenni szándékoztak. A közvélemény élénk érdeklődéssel fogadta ezeket és a lapok hasábjain állandó rovatot kapott a kiürítés. (Lásd pl. az „Education"-t!) A Parlamentben magában is 12 idevágó interpelláció hangzott el június-július folyamán és mindegyik képviselő a legapróbb részletekig menő felvilágosítást kért és kapott a minisztériumok képviselőitől. A helyi hatóságok több kisebb kiürítési gyakorlatot tartottak és az országgyűlésben komolyan felmerült a gondolat, hogy az ország háborús felkészültségének bizonyítására rendeljenek el egy nagyszabású gyakorlatot, az egész országra kiterjedő érvénnyel. Ez több mint három milliós tömeg megmozgatását jetentette volna; iskolásokat, csecsemőket anyjukkal együtt, áldott állapotban lévő nőket és természetesen a vakokat és nyomorékokat is mind el kellett volna távolítani és így érthető, hogy a kormány sokáig vajúdott a tervvel. Közben aztán az élet irama utolérte a készülődést. A kiürítési főpróbára, amikor csak magában Nagy-Londonban több mint egymillió iskolást vontak be a gyakorlatba, csak augusztus 28-án került sor és pár napra rá már végre kellett hajtani a tényleges kiürítést is.

Az angol hivatalos körök és a lapok is mind nagy dícsérettel emlékeznek meg a síma lebonyolításról. A sokszázezres tömeg szép rendben gyülekezett az egyes iskolákban. Mindegyiknél hátizsák vagy oldalzsák volt, ruhaneművel és kétnapos élelemmel. A gázálarcokat már a főpróba alkalmával kiosztották, ezzel most már nem volt semmi zavar. A kis elemisták még kis kartonlapocskákat is kaptak, nevükkel és iskolájuk számával, nehogy elvesszenek. Azután előre megállapított sorrendben iskolánként kivonultak a pályaudvarokra, tanáraik, illetve tanítóik és külön erre a célra beszervezett felnőtt kisérők vezetésével. Egy szemtanú írja: (Times Educational Supplement szept. 9.) Az egyik londoni pályaudvarról óránként nyolcezer gyermeket vittek el a vonatok. A földalatti befutott az állomás egyik oldalán, a gyermekek kiszálltak, négyes sorokba gyültek és már mentek is várakozó vonatjuk felé. A legkisebbek közül egyiket-másikat rendőrök vitték, de a legtöbb gyermek minden nehézség nélkül jutott a helyére és a váróterm segélyosztagnak semmi dolga sem akadt. A vonatok pontosan indultak és még a normális forgalom nagyobb részét is sikerült lebonyolítani.

„A legtöbb társaság nem tudta, hová utazik. Az East End-i gyermekek, (London szegény-negyedéből valók) vidám élményben részesültek: kirándulóhajókon utaztak Londonból a tengerpartra. Lancashire-i gyermekek és anyák nagy örömmel tapasztalták, hogy utazásuk Cumberland és Wales legendás partjain fejeződik be . . . A nevelők és vezetőik pedig nem késlekedtek a táviratok és levelezőlapok szétküldésével a gyermekek szüleinek és az iskoláknak . . . A Fleet Street-en nagy fekete tábla állott egy elhagyott iskola előtt, rajta krétával az üzenet, hogy mindenki szépen megérkezett" — ezekkel a szavakkal számol be magáról az utazásról a „Schoolmaster". (szept. 7.-i szám.)

A befogadó vidékeken kissé nagyobb volt az izgalom, mint a ki-

ürítési helyeken. A vasuti végállomásokon a helyihatóságok fogadótisztje várta a gyermekeket és intézkedett a továbbszállításról: mindenütt vártak már a Közlekedési Miniszterium által kirendelt autóbuszok vagy teherautók és a gyermekek hamar eljutottak az egyes falvakba vagy városokba. Azonban a beszállásolás nem ment simán: egyes helyekre kevesebb jutott az előirányzatnál, máshová meg több és így nem volt hely. A „Schoolmaster" tudósítója írja, hogy a northampton-i úton minden faluban látott kiürített gyermekeket, akik az útszélen ültek, tízóraijukat majszolták és várták a fejleményeket. (szept. 14.) Végül is előfordult, hogy egy-egy csoport csak a falusi kultúrház padlóján kapott helyet. A beszállásolt gyermekek is okoztak kellemetlen meglepetéseket: volt olyan, aki nem volt hajlandó, csak konzervet enni, akadt, aki nem szokta meg otthon a fogmosást, stb. és a nevelőszülők természetesen nem nagyon örültek. Akik igazán élvezték a dolgot, azok maguk a gyermekek voltak, Voltak közöttük olyanok is, akik még életükben nem voltak sosem vidéken és ezek kitörő örömmel üdvözölték a szilvát a fán, vídám lármával hemperegtek a fűben és áhitatos érdeklődéssel szemlél ék az első birkanyájat. Az első pár napban — ami szerencsére szép meleg és napos volt — nem is igen akadt egyéb dolguk, mert amíg minden gyermek ideiglenes révbe nem jutott, addig az iskolák megnyitása is csak fokozatosan haladhatott előre. Közben persze a programmtalan gyermekek fölötti felügyelet súlyos terhet rótt a jószándékú házigazdák vállára. Earl de la Warr, a közoktatásügyi miniszter csak szeptember 14-én jelentette be hivatalosan, hogy a kiürítés befejeződött, köszönetet mondott a nevelők munkájáért, valamint a szülők bizalmáért, mellyel gyermekeiket a nevelőkre bízták. Felhívta a tanítóságot, hogy könnyítse meg a házigazdák helyzetét és közölte, hogy a lehető leggyorsabban megnyitja a még eddig zárva maradt iskolákat is.

Szeptember 18-án, nem egészen két héttel a kiürítés befejezése után már a befogadóterületek iskoláinak kb. 90% a üzemben volt. (Times Educational Supplement, szept. 23.) és több-kevesebb rendszerességgel folyt bennük a munka, ami azóta is folytatódott. Természetesen ez a munka meglehetősen különbözik a megszokott iskolai tevékenységtől; a kevesebb iskolahelyiség, a tanerők számának lényeges csökkenése és így a nagyobb osztálylétszám, valamint a szemléltető és egyéb taneszközök sokszor teljes hiánya teljesen kitérítette az angol nevelést a megszokott ösvényről. Majdnem nincsen nap új feladatok felvetődése nélkül, és ezeknek a feladatoknak a megoldásában az egyes nevelők meglehetősen magukra vannak hagyva, mert az iskolák igazgatását majdnem megbénította a háborús benzintilalom: az iskolafelügyelők még csak kapnak valami benzint, de az igazgatók nem és így az 5-6 faluba szétszórt városi iskoláknak minden tancsoportja önálló intézkedésekre kényszerül.

A jelenlegi helyzet az, hogy az iskolákban turnusosan folyik a tanítás: az egyik csoport délelőtt tanul $^3/_4$ 9-től $^3/_4$ 1-ig, a másik $^1/_4$ 2-től $^1/_4$ 6-ig. Azok a nevelőszülők, akiknek a saját gyermekeik is iskolások, erősen meg vannak terhelve a kétszeri ebédeltetés által, mert

hiszen a vendéggyermeknek már 12 után ebédelni kell, hogy iskolába érhessen, pedig az otthoni gyermek addigra még nem szabadul. De viszont más megoldás nincs. A tanítás anyagában is némi eltolódás állott be: az elemi iskolák főleg a három R-re vetik a fősúlyt, (írás, olvasás és számolás). a középiskolák pedig angol-, földrajz-, történelemmel, valamint nyelvekkel és matematikával foglalkoznak: a kézügyességi tárgyak, a műhelygyakorlatok, a laboratóriumi munka, amik egyébként rendkívül fontos oldalai az angol középiskola munkájának, most kénytelenségből háttérbe szorultak. Nagyon megnövekedett a rádió-, film és grammofonoktatás jelentősége! Az angol rádiótársaság, a B. B. C. már hosszú idő óta nemcsak délután adott „diákfélórákat," hanem hetenként többször bekapcsolódott a délelőtt programmjába is, előadások és kisebb jelenetek formájában. Ezeket kis szövegkiadványok tették érthetővé, melyek minden iskolához eljutottak. Most azonban délelőtt és délután is működik az iskolarádió: szeptember utolsó hetében pl. zenés tornagyakorlatokat adott, hangjátékot a börtönreformról (a XIX. század angol történelméhez), előadást „Macchiavelli mai szemmel" címen (a VIII. osztály számára), uti elbeszelést a kínai árvizekről és Shaw „Szent Johannájának" első két felvonását. (Times Educational Supplement szept. 30.) A nevelési szakember, aki a rádióprogrammokat ismerteti, nagy előnyül tudja be, hogy „a programmok tervezésénél, elkészítésénél és előadásánál összejönnek mindazok az elemek, amelyek együttesen csak a legnagyobb nevelőknél találhatók meg: . . . megvan a gyakorlati nevelők józansága, a szakember széleskörű tudása és szellemi érintetlensége, az utazónak és a bölcsnek különleges élettapasztalata, az írónak és a művésznek hatalmas érzelmei és kifejező ereje." (U. o.) . . . Egyszóval a rádióoktatás beválik. A filmmel ugyanez a helyzet. A vetítőgépek részben követték a városi iskolákat a vidékre is, és már sok iskolában állandósult a filmek újabb, intenzív használata. Földrajzi, történelmi, élettani, fizikai, kézügyességi, zenei, idegennyelvi és testnevelési filmek egyaránt beszerezhetők (a British Film Institute útján) és mindezekből nagy programmokat lehet összeállítani, amik összekötik a szórakozást a neveléssel. Például Bryanston School (talán a legmodernebb public school, amelyik már alapítása — 1928 — óta a Dalton-terv alapján dolgozik és egyre több időt ad tanulóinak a szabad, önálló kutatásra) két tucatnyi filmet vetít októbertől karácsonyig, a témák (egyebek között) Lengyelország; a méhészetről; a jégkunyhó; ember a repülő trapézen; az ipari Anglia; hogy működik a telefon; Németországban 1938-ban; közvetítés a majorsági udvarból és ehhez hasonlók... A hanglemezek elsősorban a nyelvtanításban és éneklésnél jutnak nagy szerephez.

Nagyon érdekes az a gondolat, amit a Board of Education utolsó körlevele vetett fel. Lényege az, hogy ki kell használni a kényszerű vidéki tartózkodást a vidék életének megismerésére. „Természettanulmány és séták kibővíthetik sok-sok gyermek látkörét, akinek eddig semmi kapcsolata nem volt sem a természettel, sem a vidéki élettel. Erről az oldalról kell megközelíteni a természettudományi tantárgyakat és itt kell új anyagot találni a történelem és a földrajz tanításának alapjául. Újab-

ban sokszor halljuk a szót: „szociális tanulmányok". Ezt is gyakorlativá lehet tenni az új környezetben és hozzá még azok, akik őstermelő vidékeket látogatnak meg, megismerkedhetnek a gazdálkodással és sasaját tapasztalataik alapján jobban fogják tudni értékelni a mezőgazdaság szerepét a nemzet életében". Így a körlevél idézett része. (Schoolmaster, szept. 1.) Hogy a gondolat mily mértékben valósult meg, arra vonatkozólag nincsenek adataink.

Az iskolai munka nagyon fontos, de talán még fontosabb annak az időnek kitöltése, amit a gyermek nem tölt az iskolában: már csak a gyermekek hangulata szempontjából is! Az unatkozó gyermek hazavágyódik, az elfoglalt még a heti egyszeri hazaírást is tehernek érzi. Ezért most nagy a hajsza kultúrházak, egyesületi helyiségek, cserkészotthonok után, ahol a gyermekek szabad idejüket eltölthetik. Ott, ahol már megvan a helyiség, könnyű egy kis énekkart, drámai társulatot megszervezni, vetítettképes vagy keskenyfilmes előadásokat tartani, leányoknak varrást és kézimunkát, fiúknak szerszámot a kezükbe adni. Ugyanezért nagy a kereslet a tornatermekben is: a gyermeksereg fölösleges energiája legjobban a különböző testgyakorlatokban és sportokban, jól megszervezett és jól levezetett játékokban tombolhatja ki magát, de ehhez az angliai télben feltétlenül fedett helyiségre van szükség. Az intellektuális tevékenységeket persze mindemellett nem akarják elhanyagolni és például a kiürített területek kölcsönkönyvtárai már útban vannak a befogadó területek könyvtárhelyiségei felé.

Nem szeretném az olvasót a nem egészen pedagógiai irányú, az élelmezés-, az egészségügy-, a szegény gyermekek ruhával és cipővel való ellátására irányuló különböző intézkedésekkel untatni, sem statisztikai adatokkal megterhelni. (Ezek részben megtalálhatók a Légoltalmi Közlemények 1939 augusztus havi számában megjelent cikkemben.) Így is nyilvánvaló már a nagy igyekezet és az erős adminisztratív érzék, amellyel Anglia a nemzet jövőjét jelentő ifjúság biztosítását intézi. De érdemes megjegyezni, hogy október elején a Nevelési Minisztériumnak mégis körlevelet kellett kiadnia, hogy komoly szavakkal figyelmeztesse az érdekelteket a már egyszer kiürített területekre való visszatérésben rejlő veszedelemre. „Nem lehet feltételezni, hogy a kiürített területeken jelenleg uralkodó biztonságos állapotok állandósulnak és ezért a Nevelésügyi Minisztérium reméli, hogy a helyi hatóságok a tanítók útján, de egyébként is megtesznek majd mindent, ami tőlük telik, hogy lebeszéljék a gyermekeket a hazatérésről". (Times Educational Supplement, okt. 7.) Hivatalosan azonban semmi akadálya nincsen annak, hogy bárki bárhová visszatérjen, mert hiszen maga a kiürítés is teljesen önkéntes volt és így a szülők egyrésze már eleve visszatartotta gyermekeit, más része pedig — úgy látszik — most vissza szeretné hozatni őket. Ennek az okát a szervezet tökéletlen működésben, vagy egyszerűen a szülők lelkiségében lehetne talán megtalálni. Az bizonyos, hogy az elszállásolás és főleg a továbbnevelés körül voltak és vannak zökkenők, ezt a szülők tudják és némi joggal féltik gyermekeiket az ismeretlen környezetben. Viszont az ipari és egyéb centrumokba való visszatérés azért nem kívánatos, mert ott nem nyílnak meg az iskolák és így a gyer-

mekek egésznapos tétlenségre, vagy esetleg felügyelet nélküli csavargásra volnának kárhoztatva. Súlyos dilemma ez, melyből egyelőre kivezető út nincs. Mindenesetre az egész kiürítési rendszer még olyan fiatal, hogy érdemleges kritikát nem lehet gyakorolni fölötte; hogy valóban meg fog-e felelni céljának, azt az elkövetkező idő fogja eldönteni,

Dr. Berg Pál.

A Svájci Országos Kiállítás.

1.

A *kiállítás,* mint egy mesterien elgondolt és kidolgozott *földrajzóra,* az idő mozgásán át vetítette a látogatók elé Svájc földjének és mindenfajta élőlényének fejlődését, a geológiai korszaktól máig. Mintha egy cselekvőiskola dolgozta volna fel a vidékek életét, a fűszáltól a szellemi alkotásokig, egy-egy érdeklődési központ körül. Mintaszerű dolgok közt választani nehéz, de ha kell, azt az összeállítást lehet kiemelni, amely a város életét ábrázolja. Képekben mutatja ennek gazdag lüktetését és összetett rétegeződését. (Házak, lakások, utcák, közlekedés, villamosok, autóbuszok belseje, foglalkozások, műhelyek, irodák, üzletek, bankok, iskolák, cégtáblák, hírdetések, posta, mulatóhelyek, ének és zenekarok, egészségügy, sétahelyek, kirándulások, fürdők, sportok, tömegmegmozdulások, népgyűlések, felvonulások, kivilágítás, stb.) Ez a munka díszére válnék bármely mintaiskolának.

A kiállítás felhasználta *a szemléltetés minden eszközét:* a szót (vezetők, előadások, hangszórós bemondások, itt-ott ének), a tárgyszemléltetést (pl. pékműhely, papirosgyár, könyvnyomda, újságszerkesztés stb. működésben), ábrázolást (kép, grafikon, film, térkép, dombormű), feliratokat. A technikai eszközökkel, mint a müncheni Deutsches Museumban, kísérletezhettek még a gyermekek is. Rendelkezésükre pedig magyarázók állottak.

A *feliratok* nemcsak tényeket közöltek, hanem egész *tanítást végeztek.* Pl. a kenyérről közölték, hogy „életünk minden pillanatában energiát eszünk... A napfény halmozza fel az energiát a növényekben... A búzában, lisztben van a legtöbb energia." — A táplálkozás feliratai hangsúlyozták, hogy mennyivel több szükségletünk van, mint volt Tell Vilmosnak, mert a szükségletek növekedése együtt jár a civilizációval. Állítsunk mellé egy másikat, amelyen ez olvasható: „Ha hazánk kevés nyersanyagára volnánk utalva, sok dologban régesrégi idők színvonalán élnénk. „S ime itt van előttünk Svájc életkedve: nem panaszba fordul, nem hirdet lemondást és szűkölködést a bőség világában, hanem alkalmat lát a nyersanyaghiányban a munkára, vállalkozásra.

Tanított, de *nevelt* is a kiállítás. Minden felirat a bennünk rejtett emberhez is szólt, nemcsak az intellektushoz. Svájc állatait ezzel mutatta be: „Minden élőlény védelemre szorul... A kis lényeknek is joguk van élni." A természetrajzi rész egy felhívásban csúcsosodott ki: „A természetvédelem fogja megtartani földünk élő szépségét. Segíts ebben!"

Az eltorzult szépérzék s az esztétikai közömbösség szégyenfára került. Ott volt a hegyivirágokkal megtömött hátizsák; a hulladékokkal elcsúfított kirándulóhely; a fába, padra karcolt nevek; a népművészetnek állított torzfigurák; az ízléstelen naptárak, párnák, művirágok. Másutt az ízléses és rosszízlésű házfestés volt szembeállítva. Egy képen dirndliruhás lányok vonulnak fel kerékpáros ünnepen: alatta felírás: „A hazai föld védelme tiltakozik ellene!" Rovásra kerültek a hideg pompával épített, valójában nem keresztényien elgondolt templomok, továbbá a sírfeliratok dagályosságai és hazugságai is.

A kiállítás nevelő szándéka nem maradt hatás nélkül. Számosan feljegyezték maguknak a feliratokat, különösen ezt: „Az igazi emberiesség értékesebb a Föld minden szépségénél." Oka van ennek az érdeklődésnek. Egyik felirat figyelmezteti a látogatót, hogy minden negyedik svájci: paraszt. De felvetődik a kérdés: „Egyszerűen csak pásztornép vagyunk-e?" A felelet: Svájc alkotásai, életszínvonala, civilizációja, kultúrája, iskolái. Mindezt becsületes emberiességével és páratlan munka készségével teremtette meg.

2.

E kicsi, de szellemileg hatalmas országnak épen abban rejlik a titka, hogy meglepően *sok alkotó embere volt* s őket pedig megbecsülte. A „Gelöbnis Pavillon" az ország nagyjainak hódolt. A lelkiismeretiszabadság védői, a nemzetközi jog és nemzetközi intézmények munkásai, a munkásmozgalmak megindítói, mérnökök, iparosok, művészek, tudósok tiszteletet keltő sorában megtisztelte a nevelőket is. Egy hatalmas faliképen állt, az ország sorsát alakító nágyok közt, *Pestalozzi*, elhagyott gyermekeivel együtt és *Rousseau*. De itt voltak azok is, akik nem jutottak világhírre. Így *Ignaz P. Vital Troxler*, „eredeti filozófus és pedagógus", *Emma Pieczinska*, „a nők erkölcsi nevelésének úttörője", *Soror Maria Salesia Stikler*, „aki iskolákat alapított", *Stefano Franscini*, mert „modern iskolát állított." (Vajon mikor fogjuk így megtisztelni *Apáczait*, *Brunswick Terézt*, *Nagy Lászlót*, *Schneller Istvánt*? Nem említve a ma élőket.) „Svájci nevek állnak a modern nevelés élén... Svájc a nevelők népe" — hirdette büszkén a kiállítás. És Zürich „Pestalozzi városa" jelzővel tüntette ki magát.

De talán mindennél megkapóbban hatott ez a felirat: „Minden egyes svájci lehet nevelő. A mindennapi élet csöndes óráiban, a családi körben, műhelyben, baráti társaságban mélyen bevésődnek a jó szavak és megfontolt cselekvések példái".*

Itt már önként következik, hogy *Svájc a maga nemzetközi jelentőségét az iskoláiban érzi.* Ezek „ápolják az európai szellem tüzét, mint vigyáztak hajdan a vesztaszüzek, hogy az éltető tűz ki ne aludjék." A külföldre került svájciak is, elsősorban a nevelők, az európai szellem misszionárusai. (Egyik térkép szerint Magyarországon 670 svájci nevelőnő működik.)

* Lehetetlen nem gondolni Hermynia zur Mühlen novella-hősére, Fritzre, a hotelportásra. Olyan, mint a Thuni-tó derültkék, jóságos és komoly esti hangulata. A szálló minden vendégét segíti tanáccsal, legkényesebb ügyeiket is rendbehozza. Fritz a teremtés csodája volt, felülmúlta a tó és a hegyek szépségét, mert jó ember volt. (Fahrt ins Licht.)

Befelé tekintve, *Svájcot és a nevelést azonosnak vette a Kiállítás.* „Az iskolák adják Svájc erősségét... Az iskola a falvaink magja..." Az iskolai kérdések épen olyan fontosak, mint a községi és állami élet más tényei. Minden lényeges iskolai ügyben a polgárok döntenek szavazólappal. „Ezzel ismerik el a jó népiskola döntő jelentőségét a derék és szabad svájci polgár képzésében."

Hogy ebben az iskolát és nevelőt megbecsülő országban *milyen az iskola,* azt számos kiállítási részleten kívül összefoglalóan mutatta be a „Tanulás és tudás" hatalmas csarnoka. Központjában Pestalozzi szobra állt. Szimboluma annak, hogy az ő szelleme hatja át Svájc iskoláit.

Pestalozzi a család, az anya által kívánta javítani a népnevelést. Ezzel összhangban hirdette a kiállítás: *„Biztosítsátok a család anyagi alapját!"* Hiszen ez a családvédelem és a jobb nevelés feltétele. Bizonyos is, hogy a svájci iskolázás magas színvonala összefügg az átlagos keresettel. Ez pedig a nagyobb városokban olyan családoknál, melyeknek két iskolaköteles gyermekük van, havi 250 svájci frank. S mikor a ma „Gertrudja" is hozzájárul munkájával a család jövedelméhez, nem eltévedt anyai és női hivatásától, hanem ellenkezően, a családot védi, nevelő és anyai feladatát végzi — állapította meg a kiállítás.

Az *ifjúsággondozás, test és egészségápolás* gazdag és sokoldalú munkája is kibontakozott a csarnokokban. Természetes, hogy egy nép, amely őrzi szive és szelleme szabadságát, őrzi az egészségét is, hiszen a beteg a saját teste rabszolgája. A svájci ifjúság testi és lelki egészségét egész sor szervezet gondozza: tanító, ifjúsági titkár, gondozónő, iskolaorvos, iskolapszichológus, gyógypedagógus, gyermekpszichiater, nevelési tanácsadó, iskolai fogklinika, iskolai fogápolás. Nemcsak az iskolába lépő, hanem a távozó tanulót is orvos vizsgálja meg, s röntgenezi is. A magániskolák pedig általában biztosítják tanulóikat baleset ellen, vagy egyénileg vagy közösen.

A gondozás kiterjed a rosszul táplálkozó, de a hiányosan öltözött gyermekre is. A svájci tanulót, ha rászorul, a köz ellátja a szükséges ruházattal, a szülőknek pedig gondjuk van a csinos, egészséges öltözködésre. Nap-nap után vonultak fel a látogatók tömegében az iskolák, vidám színbe, de ízlésesen öltözött növendékeikkel. Olyan felfrissítő volt a szemnek látni őket, mint az erdő közepén a virágos ágyat.

Az egészséggondozás *a gyermek testi adottságaihoz mért osztályokat* teremtett, nagyothallók, rövidlátók, hibásbeszédűek osztályait. A hibástartású gyermekek külön tornában részesülnek. A megelőzésre, szociális segítésre, a *különleges pedagógiára* segítő tervet dolgozott ki az állam. Ebbe a munkába az ifjúsági szervezetek (pl. Pro Juventute, Pro Infirmis) bevonják a hozzátartozókat is. A segítés tehát nem a gondtól való szabadítás, nem jótékonykodás, hanem a család és köz összeműködése. S mivel 38,000 svájci gyermek él idegen családban, a nevelőszülők számára külön kiképzést állított be ez a terv.

Modellek, fényképek számoltak be az *iskolai épületekről. Le Corbusier* hazája modern iskolákat épített, napfénnyel, világossággal, levegővel, térrel, mosdókkal, ebédlővel. A Villejuif-i (Páris mellett) minta

iskolaépület nyomában járnak. Minden 102 elemi iskolás gyermekre jut 1 iskolaépület. (S minden 33 tanulóra 1 tanító!) Pedig milyen nehézségekkel kell megküzdenie e kis országnak! Magas völgyeihez nehéz hozzáférni, mégis pl. Safiental-ban 4 iskolát építtetett 60 gyermek számára. E négymilliós nép nem kíméli a költséget elemi iskoláinál. De önérzettel mutat arra is, hogy 9 főiskolája van.

Az *iskola munkáját* szinte teljességben mutatta be a kiállítás. Színes kép ábrázolta a tételt, hogy a tanítás minden fokon a gyakorlati életben gyökerezik, a használhatóságot tartja szem előtt. Elsősorban a népiskola nevel a tevékeny életre, helyes munkára, emberiességre, tudásra, szépre, szabadságra és az államnak. A középiskolai terem mottója ez volt: „Az igazság keresése!" Ami nem zárja ki a gyakorlatiasságot. Hiszen még a klasszikus nyelvek tanítását is hasznos voltuk igazolja: „Megnyitják az utat a művészethez, költészethez, tudományhoz és honismerethez... A klasszikus nyelvek az ember és a polgár iskolája."

A *modern nyelvtanítás* példaszerű földje Svájc. A kiállítás ki is emelte a fontosságát. Bemutatta feladatait, módszereit, nyelvfejlődési szakaszok szerint, a csecsemőkortól az iskolát végzett felnőttig. Feltüntette, hogy a technika és a modern érintkezési lehetőségek hogyan szélesítették ki a területét és szaporították eszközeit. (A sok módszeres ötlet közt érdekes a játékos nyelvtan. A francia *finir* ragozását madarak éneklik. Egyik ágon három magános madár énekli az egyesszám, a másikon pedig három a többes ragjait. Az ágak közt húzódik meg az *i* és *iss*.

A tanulók munkái, füzetei, rajzai közül kiemelkedett egy rajzgyüjtemény: „A gyermekek fölfedezik a világot." Képek a gyermek-mindennapi életéből, olvasmányaiból, fantáziájából. Megvilágították a gyermek érdeklődését s kifejezésmódját, amint az a primitív kezdettől a művészi tudatosságig fejlődik.

Az *iskolarádió* külön szakaszt kapott. Az adások tervszerűen, az iskola munkájával összhangban folynak. A tanulók rádiós-füzetben dolgozzák fel az előadások anyagát, összefoglalások, rajzok, dolgozatok, probléma-megoldások formájában.

Külön részt kapott az *érdeklődési központ* körül csoportosított tanítás is. Tárgya: a Rajna völgye. A feldolgozás sokoldalúsága, alaposssága, a belevitt érdeklődés és munkakészség valóságos csábítás volt a követésre.

Bőséges anyag hangsúlyozta, hogy az ipari civilizáció az iskolázás súlyát a *szakképzésre* helyezte át. A szakok szerint csoportosított anyagban kiemelkedett, hogyan folyik a háztartás tanítása mind a kötelező iskolai idő alatt, mind azután. A gyakorlati és elméleti ismeretek közlésén túl (mint háztartási természetrajz, élelmiszertan, stb.) arra törekszik, hogy e lenézett munkába tervszerűséget, szépséget, örömet vigyen be. Hiszen ez a munka is intelligenciát és tudást kíván. „Valamit lemosni csak a gondolkozó ember tud." És „aki áhítatosan tiszteli azt, amit a természet ad nekünk, gonddal és megfontoltsággal dolgozik."

A szellemes ábrázolások az *iskola életének* sok olyan tényét megvilágították, amellyel különben hosszan s talán eredménytelenül kellene foglalkozni. A kiállítás egyik értéke épen a közvetlen rávillantásokban

rejlett. Amint *Lin Yutang*, a kínai bölcs mondja: „Az igazságot sohasem lehet bebizonyítani, csak rámutatni lehet." Ezt a rámutatást végezte a kiállítás. Ábrázolta, hogy *a svájci középiskola helyesen ítél*, hiszen a zürichi kanton 300 érettjéből a főiskolákon 16 % jobb eredménnyel végzett, 75 % ugyanolyannal s csak 9 % csúszott le rosszabb eredményre. Egy másik kép *a középiskolai tanár munkáját* ábrázolta. (Előkészülés, tanítás, dolgozatjavítás, nevelés, kirándulás, előadás a népfőiskolán, szülőfogadás.) Harmadik kép a *tanárképzést* s az oklevélig szükséges munkát mutatta be.

Filmek vitték a látogatók elé az *óvodák, nyáritelepek, középiskolák életét*, sítúrákat, kirándulásokat. (Az iskolai kirándulások nemcsak a természettel, hanem az emberekkel is összehozzák a tanulókat!) *„Az élő iskola"* magát a tanítást szemléltette. Különböző vidékek tanítói tanítottak hetenként négyszer, 40 perces órákban. A megoldás ötletes volt. Az iskolateremben csak 20—25 hallgató fért el, a terem fala azonban félemelet magasságtól kezdve üveg. Az odavezető hídról bárki figyelhette a tanítást, a nélkül, hogy a jövés-menés zavarta volna azt. A tanítást pedig hangszóró közvetítette.

A *magániskolák* csarnoka két szimbolumban fogta össze az intézetek munkáját. A bejáratnál stilizált fa képe állt, két oldalán két szó: művelni = nevelni. Azaz a nevelő a kertész gondosságával és gyöngédségével fejleszti az összes adottságokat, s hisz az ifjúságban. A másik szimbolum Pestalozzi. Minden szakasz előtt nyitott, nagy könyv, a nagy pedagógus egy-egy irányító mondásával. Hiszen az új nevelésben is az történik, ami a technikában: mai fejlődésünk adta eszközökkel váltjuk valóra mindazt, amit régtől kezdve elképzeltek a mesék, álmodtak az utópisták, elgondoltak a bölcsek.

A magániskolákat Pestalozzi szelleme hatja át,* de különben nagy eltérések vannak köztük. A legtöbbjük egy-egy nevélő személyes alkotása. Céljukat jellemző jelszóba foglalják.**

A magániskolák nagyobbrésze *Landerziehungsheim*. Fényképeik a legszebb alpi tájakat tárják elénk. (A Zuoz-i lyceum pl. 1750 m. magasságban fekszik.) Többnek téli és nyári épülete van. Régi kastélyok és várak pompáznak a képeken. Ma iskolák. Egy-egy iskolát egész épületcsoport alkot. A tanulók ugyanis kor szerint csoportosítva külön házakban laknak. Minden csoport egy-egy jól szervezett társadalom, sokszor önkormányzattal. A társadalommá szervezés biztosítja, programmjuk szerint, a személyiség legmagasabb kifejlődését. S mivel a csoportokban különböző országok gyermekei vannak együtt, kialakul bennük az elválasztó elfogultságokon felülálló ember. Így akarnak a magániskolák egy új nemzedéket nevelni, amely tökéletesebb és közéletet teremt, felelősséget érez a jövő generációkért.

---

* A dornbachi *Goetheanum Steiner Rudolf* elvein épül.

** Pl. „Fegyelem könnyek nélkül." *Les Pleiades.* — „A legjobb, amit ember embertársával tehet az, hogy megtanítja, hogyan legyen sajátmaga." *Glarisseg.* — „A tanítás hajítófát, sem ér, ha közben elvész az öröm és a jó kedv." *Hof Oberkrich.* — „Ha az iskola valóban nevelni akar, ne csak oktatóhely, hanem sokkal inkább az adaptio helye legyen. Céljául ne csupán a tanítást vegye, hanem az életet." *La Chataigneraí.*

Amint feltárult az *iskolák belseje*, barátságos, élénkszínű termek mosolyogtak a látogatóra. De nem az előadótermek fontosak itt. Hiszen a tanítás leginkább *mozgó osztályok* keretében történik. (Előképzettség és cél szerint alakított kis csoportok.) A tanítás java jól felszerelt műhelyekben, laboratóriumokban, kertekben s színpadon folyik. Az elvont tanítás életszerűvé vált a munkában; s ez egyben végzi a megfigyelő, bíráló erő, szociális érzés, jellem nevelését. Sőt irányítja a pályaválasztást is, mert a kipróbált tudományos, művészeti, kézműipari és gazdasági munka felfedi a képességeket, biztosabban mint egyéb „próbák".

A *magániskolák testnevelése* szinte egyéni. Nem sportteljesítményre tör, hanem a szellemi munkához szükséges testi ellenálló-erőt, jellemet, önbizalmat, összetartozás érzését fejleszti. E célokhoz vezető módok bőségét is feltárta a kiállítás. A hegyi klima, napfürdők, lemosások, tusok, fürdők, lélekző és szabadtéri tornák, vándorlások, sítúrák, különböző sportok szolgálják a testnevelést. Sőt — s ez a jövő útja — több magánintézet a táplálkozást is test és jellemnevelő hatásában fogja fel. (Követve *Freinet* francia pedagógust.)

Számos kép mutatta be a *magániskolák munkáját* és *internátusi életét*. Legérdekesebbek voltak a keleti Svájc leányinternátusait ábrázoló faliképek, továbbá a *„színes hétköznap"*. Ez órarend: óraszerkezettel mozgatott hatalmas fényképek sorolták elő a tanulók napi munkáját.

Széles ábrázolást kaptak a *magániskolák* is. Ez aztán rávilágított a mai élet bonyolult feltételeire, s hatásosan bizonyította, hogy az iskolának mozgékonynak kell lennie, alkalmazkodnia az élet változásaihoz, mivel az élet még az iskola kedvéért sem áll meg. A magánszakiskolák az élet minden működésére felkészítenek. Nevelnek szociális munkásokat, háztartási tanárnőket, egészségügyi nővéreket, orvosi asszisztenseket, szállodavezetőket, könyvtárosokat, titkárokat, fordítókat stb.

A magániskolák fejlődésének feltétele a belső felkészültség és a külső szabadság. Svájc közélete mind a kettőt biztosította. Az állam nem támogatta az iskolát, csupán hagyta, hogy az egyén saját természete szerint fejlődjék. És ennyi elég volt ahhoz, hogy Svájc a magániskolák klasszikus földjévé váljék. Ma 479 magániskola dolgozik ott, 40.000 tanulóval, 4500 tanerővel. (Közöttük 500 külföldi.) Ami a szellemi értéken kívül megbecsülendő közgazdasági hasznot is jelent az országnak. Hatásuk azonban az egész kontinensre kisugárzik, mert növendékeik egész Európából gyülekeznek, sőt itt-ott más világrészből is. A nevelés fejlődése szempontjából szintén nagy a jelentőségük. Bennük alakultak ki és váltak tényekké az új nevelés elvei. Amin az elmélkedők vitatkoznak, lehetetlennek bizonyítanak, ezekben az iskolákban már valóság. Bár csak a jómódúak számára készültek, dolgoznak a nagy átlagnak is. Költséges laboratóriumok. de eredményeik elterjednek a nyilvános iskolákban, utat törnek a folyton reformálódó közoktatásnak.

3.

Az *összegezés* a kiinduló ponthoz tér vissza: a zürichi kiállítás például vehető a kiállítások megrendezésében. Pedagógiai értékénél

fogva ma még páratlanul áll. Új területet készített a népművelés számára. Mindenképpen pedagógiai alkotás volt. Alkalmas arra, hogy erősítse a társadalomban és a nevelésben való hitet, még a sötétenlátókban is.

Nánay Béla.

IRODALOM

Málnási Bartók György: *Ember és élet. (A bölcseleti antropológia alapvonalai.)* Budapest, 1939. 258 oldal.

Harmónia és harmóniára törekvés vonul végig e könyv minden során: egy kiegyensúlyozott, magas szellem állítja elénk az ember és az élet egységét oly tükörben, amely mindenkire nézve megnyugvást és békét áraszt. A lélek csak addig nyugtalan, amíg meg nem értette a reá ható jelenségeket, — *írja egy helyen Bartók* — a megértés és befogadás egyúttal békéjét is elhozza Nem tudjuk, felvetődött-e az író lelkében a mű megírása alatt ez a szempont, amit mi most végső és egyetemes benyomásként érzünk, de ha tudattalanul adta is meg a test-lélek-szellem egységbefoglalása révén a mi számunkra a békét, el kell fogadnia munkája legnagyobb eredményeként. Mert lehetetlen, hogy az előtt, aki figyelemmel haladt együtt Bartókkal mélyenszántó fejtegetéseiben, egymásnak feszülő, ellenséges erők harca maradt legyen a világ és az individuum ezernyi részlete: az összeegyeztetés mesterien sikerült az életmezők határfelületein. Megértettük, hogy az érzékszervek, ösztönök, szenvedélyek, indulatok, szeretet, ész és erkölcs zűrös egymásrahatásából ebben a kavargó és harci zajtól terhes világban is kialakulhat az örök emberi lélek Isten felé emelkedő élete s mezeje, amit különböző korokban váltogatva hittek siralomvölgynek és könnyű örömök birodalmának, lényegében kötelességteljesítés színtere, pálya, aminek végén költők és filozófusok egybesimuló látomásaként béke és nyugalom honol.

Ám mennyi harc van addig! Győzni kell rabul ejtő szokások és romlásba vivő szenvedélyek felett, szüntelen megegyezéseket kell kötni miliővel, társadalommal, korokkal s eggyé kell gyúrni a test és lélek sokszor annyira divergáló törekvéseit. A segítő a szellem, amelynek fáklyája világít ott is, ahol — *mint Dürer képén a Lovag utjában* — kétfelől a halál és a kétség sötétsége borzaszt. Ez ad szárnyat a véges érzékszerveknek, ez von szünt elenül magasabbra és közelebb a teremtő és mindeneket igazgató Istenhez. *Ember és élet*, mondja a cím, de mégis a *szellem* apoteózisa ez a mű, a szellemé, amelyről egy helyen azt mondja Bartók, hogy az emberi élet csak a szellemi Én által teremtett életmezőben jut el a maga kiteljesedéséhez.

Higgadt hang, világos, bár rendkívül tömör és teljes figyelmet igénylő okfejtés jellemzi a stílust, tudatos anyagkezelés és lépésről-lépésre való rendszeres előrehaladás a mű fölépítését, nagy olvasottság és a kapcsolatok rendkívül éles meglátása a tartalmat. Hadd idézzünk e helyt néhányat legszellemesebb és a Ma életébe leginkább belevágó gondolatai közül. Az alapot adó egység gondolata ismételten visszatér: „az ember filozófiai megértésének előfeltétele az, hogy az embert, mint szerves egészet tekintsük, hiszen ha részecskék gépezeteként fognánk fel, akkor

éppen azt a belső formát nem lennénk képesek megtalálni, ami az ember legbelsőbb magva. Test és lélek teljes egységben élnek. De nem csak az ember teste és lelke alkot organikus egységet, hanem a világ és az ember is." Éppen e kapcsolatok által válik minden ember individuummá, egyedi, soha és sehol meg nem ismétlődő parányi rendszerré, amelyben hatások és visszahatások láncolata működik rekonstruálhatatlanul. Az előbb együtt említettük a költővel a filozófust, most pedig ellent nem állhatunk annak, hogy ne utaljunk *Bartók* békelátása és *Juhász* Gyula *„Béke"* c. verse, másrészt *Bartók* emberi individuum-gondolata és *Kosztolányi „Halotti beszéd"*-e között a végső azonosulásra.

A második könyv, a lélek életéről szóló, az a rész, amit *a nevelő* a legközvetlenebb haszonnal és okulással forgathat. Nemcsak teljesen modern pszihológiát talál itt, hanem számtalan új szempontot, amit közvetíthet Bartók elméleti fejtegetéséből a gyakorlati nevelői munkába. Különösen nagy szerep jut ebben a részben az ösztönnek, aminek Bartók alapvető jelentőséget tulajdonít. Ebből vezeti le a lelki egység kialakulását, a tudatot és öntudatot, majd jut el az érték fogalmához. Ha elismeri is az ösztönök fontosságát, óv e jelentőség eltulzásától: „ám ha ösztöni természetű is az egész emberi egység, értelmetlenné válnék cél hiányában", írja és figyelmeztet az ösztön és egyén közti ellentétekre. Mint jellegzetes elkorcsosulását az ösztönnek hozza fel az egykézőket, kiknél „az igazi, természetes célok helyett az ösztönök á célok szolgálatába kerültek. Haldokló fajok, elesett egyének sorsa ez..."

Részletesen és igen érdekesen í ja le érzékszerveinket, mégpedig nemcsak a konvencionálisakat, hanem a közérzet néven említett diszpozíciót, tehát egyetemes ön-érzetünk kifejezőjét is. Ez utóbbival kapcsolatban hívja fel a neveléstannak a figyelmét s gondos vizsgálatokat sürget.

Igen érdekes a munkának az a része is, amely az emlékezéssel, felejtéssel, foglalkozik. „Az emlékezet hozza létre az időt és általa uralkodunk az időn, a multat jelenné téve." „Az emlékezésnek ellentéte a felejtés, ez a passzív lelki sajátosság. Jellemző, hogy a lélek nem tesz valamit. Ámde ennek jelentősége ugyanolyan nagy az emberi lélekre nézve. Ha nem felejtenénk, bénító terhet kellene magunkkal cipelnünk. Nem fontos, rosszul sikerült, jelentéktelen, jelentésben szűkölködő képeket és azok kapcsolatait készséggel felejti el a lélek, hogy azok helyett új, megfelelő képeket alkosson és gazdagítsa a maga életmezejét, amelyet az előbbi rossz képek szegényítettek volna. Természetesen éles különbséget kell tenni felejtés és feledékenység közt, mely utóbbiról Kant azt írja, hogy a feledékeny fej, akárhányszor töltik is meg, mindig üres marad. A feledékenység az emberi egységnek nagy fogyatkozása, mert az emlékezetnek legnagyobb ellensége". Helyes irányban nagy alkotó a képzelet, mert „általa a tapasztalat puszta adatai fölé emelkedhetünk." Éppen ezen a pon'on látszik meg jól a művészetek óriási fontossága: a művészi alkotások a szabadság és érték világába vezetnek bennünket s érvényre juttatják mindazt az értéket, ami bennünk rejtve van. „A művész lángesze a legnagyobb világalkotó." Nem erőösszpontosításként, hanem lelki magatartásként fogja fel a figyelmet. „A figyelem: az Én nekifeszülése valaminek, ami nyugalmában zavarja. A tárgy vagy jelenség észrevételével kezdődik; akkor az Én-nek önmaga szemlélése megszünik. A lélek nekiszegeződése addig tart, amíg ez a tevékenység célját el nem érte, azaz amíg a tárgy a róla alkotott kép segítségével a lélek egységének organikus rendszerébe bele nem tagolódott." „A figyelem intenzitása egyénenként és körülményenként változik; mindig az Én érdeke ösztönzi a figyelést. Legerőteljesebb a figyelem akkor, amikor érdeklődésünk tárgyának elérése a legnagyobb nehézségekbe

ütközik. A terjedelem és az erő fordított viszonyban áll; a mindenre figyelő ember alapjában véve semmire sem figyel.

A munka legmegragadóbb részei közé tartozik A szerető Lélek című fejezet. „A szeretet mindent átható érzését egészen különleges hely illeti meg egy olyan munkában, amely az ember filozófiai eszméjét akarja megérteni és megmagyarázni. Leghatalmasabb, szinte mindenható érzés a szeretet, amely a maga végtelen összetettségében át meg áthatja az emberi egység egész organikus rendszerét és maga is a legenergikusabb rendszerező tényező az ember lelki és szellemi életében." Kimutatja, hogy a szeretet nem szexuális talajból származik, majd így folytatta: „A szeretetet nem lehet tanulni, kényszeríteni, akarni, vagy csalfa eszközökkel életre hívni". Sajátos jellemvonása, hogy önmagát pazarolja; magához öleli a tárgyakat mind és lelkét kiárasztja az egész emberiségre. Már e tekintetben is felette áll az irigységnek és gyűlöletnek, amely — szerencsére — a tárgyaknak és személyeknek csak igen kicsiny területét képes megmérgezni szennyes hullámaival. „Mi fogható szépség, jóság, élettelje sség, mindent elöntő nyugalom dolgában ahhoz az édesanyához, aki alvó gyermeke fölé hajolva végtelen szeretetét és ebben a szeretetben elömlő boldogságát csak abban a végtelenül finom mosolyban tudja kifejezni, amely elönti arcát és misztikus fénybe burkolja egész alakját! Ez a mosoly, mint a szeretet, valóban az eget köti össze a földdel s ezen a szereteten kívül az eget a földdel semmi sem képes összekötni. A szeretetnek ebben a csendes nyugalmában és békéjében rejlik a szeretet teremtő ereje. Teremteni csak a szerető lélek tud. A gyűlölség, az irígység, a károröm, a bosszú, a féltékenység csak rombolni képes. Egyetlen ember lelkéből kiáramló szeretet ereje új közösségeket képes életrehozni és azokat új élettel táplálni, új lélekkel megajándékozni."

Ilyen magasra szárnyal Bartók a szeretet himnuszában! De semmivel sem marad alatta akkor, amidőn a szabadságra gondol, Ilyen szavakat találunk erre vonatkozóan: „Az ész sohasem hagy fel azzal, hogy szabadságra serkentse az embert." „A szellem végtelen és tiszta öntudat, amely önmagát valósítja meg és a maga törvényét követi, a maga törvénye által tudja kötve magát. Ahol ennek a törvénynek szabad megvalósítása akármi okból akadályokba ütközik, ott maga a szellem sem valósul meg. Ahol a szellem szabad önérvényesítése elé gátakat vetnek akár a tekintély, akár a hatalom nevében, ott a szellem alakításának tárgya sohasem lehet önmaga, hanem a tekintély vagy hatalom által diktált akarat. Ezen a tényen semmiféle rabulisztika nem tud változtatni, mert ez a tény magának a szellemnek lényegéből következik. Az önmagát megvalósított — s értsük meg jól: szabadon megvalósított — szellem az igazi szellem, amely előtt a legnagyobb tekintély és legnagyobb hatalom az igazság maga. Ennek az életbevágó és pedig népek, nemzetek, az emberiség életébe vágó ténynek igazsága tüzetesebb magyarázatra nem szorul azoknál, akik a szellem gyermekei. Akik nem a szellem gyermekei, azok számára minden magyarázat falrahányt borsó. Példákkal minden vonatkozásban bőven szolgál a világtörténelem s bőven a magyar is, csak meg kell azokat értenünk és nem szabad spanyolfallal venni körül hamis indokok és rvek alapján. Természetes, hogy ez az igazi megértés is csak ott sikerül, ahol a szellem tevékenysége erőteljes és szabad: a szellemet csak a szellem ismerheti meg."

Ime, i'yen ez a könyv! Mot'ója lehetne az a Kant-idézet, ami a szövegben kétszer is döntő fontossággal bizonyít: „Két dolog tölti el a kedélyt . . . csodálattal és tisztelettel . . : a csillagos ég felettem és az erkölcsi törvény bennem".

Dr. Aldobolyi Nagy Miklós.

Makkai Sándor: Tudománnyal és fegyverrel. Révai kiadás. Budapest 1939. 190 l.

A világháborút követő években történeti életünk mélypontjára süllyedt. Gazdasági és politikai elesettségünkben többféle orvossággal próbálkoztunk. Így a liberálizmussal is, mely azonban boldoklásában sem tudta megtagadni a francia forradalomban szerzett születési bizonyítványát. A marxi szociálizmus szintén tanácstalanul állt a magyarság speciális sorsproblémáival szemben. S ekkor tünt fel a német és olasz állam világnézeti horizonján a ma is legnépszerűbb két sarkcsillag: a nacionalizmus és militarizmus. Ezeknek az eszméknek az olasz és német irodalma már könyvtárakra megy fel. Külső célkitűzésében és gondolatvilágában (de nem tartalmi egyezésében!) párhuzamos irányban halad Makkai könyve is. Ő a katonai nemzettársadalom iskolarendszerét dolgozza ki. A magyar nemzeti szervezkedés élettervét vázolja. Elgondolásának gyujtópontja: a nevelés a nemzet exisztenciális ügye.

I. Ennek a nemzetformáló munkának életkerete a *katonai nevelés*. Kezdődnék ez a 6. életévtől az elemi- és középiskolán át s folytatódnék a leventeintézmény és a tényleges katonai szolgálat keretében. Sőt a katonai szolgálatra való tényleges készenlét ezután kiterjedne a 60. életévig. Nemzeti sorsunk létkérdéseiből vezeti le a szerző azt a megállapítást, hogy a nemzettest minden tagjának teljes életrendjében katonaivá kell válnia. Ez a katonai eszmény ősi gyökerű a magyarság természetében, melynek igazi értelmezése szerint a nemzetnek egyetlen tagja sem lehet kizárólag a családé, párté (vagy főkép) osztályé, hanem minden erkölcsi és anyagi képességével a közösségé. A szerző sarkalatos tétele tehát az, hogy az új magyar pedagógiában a *polgári* életforma helyébe a *militarista* életformát kell állítani. — A katonai nevelésnek első tere a család. Ebbe a gondolatkörbe illeszkedik bele a nőnevelésnek és a családanyai hivatásnak felelőssége. Az állami sorsközösség tudat így öleli fel az örökéletű nemzet szolgálatának jegyében a munkaképes társadalmat a magán és társasélet minden vonatkozásában. Ennek útja pedig a szervezés, a közösségbe való áldozatkész beleolvadás, vagyis a szerző élettervében a *nemzeti társadalom* egy állandóan *mozgosított hadsereg*. A feltétlen katonai közszellemnek ez a foka azonban csupán a tervszerűen irányított és arányosított társadalomban valósítható meg. Így jut el Makkai ahhoz a keményen hangzó következtetéshez, hogy a mai katonanemzet fogalmának csakis az *osztálytalan társadalom* felelhet meg. Éles történeti látással és nyílt hangon meri mindezt kifejteni (78—81 lk.), azonban úgy érezzük, hogy a terv megvalósításához még az ő konkrétnek látszó javaslatai sem tudnának teljesen eljuttatni — társadalmi beidegződéseink, történeti hagyományaink és sok egyéb lélektani imponderabile mellett anyagi szempontok miatt sem.

II. Ha tehát az egyén — építi tovább a szerző — kizárólag a nemzeté, akkor nevelletésének iránya és tartalma sem lehet más, mint a *nemzeti műveltség*. Az iskolázásnak pedig bele kell illeszkednie külső formájában és eszmemenetében a katonai életrendbe A pedagógiai cél a nemzet szolgálnitudása; a tantervet pedig az egységesség és gyakorlatiasság jellemzi. Ez a nevelési rendszer ugyanis az ifjúságot egy sajátos magyar nemzetszemléletre és az osztálytalan közösség tevékeny tagjává akarja nevelni. Az új iskola homlokzatára tehát mottóként a *magyar nemzeti lét rdek szolgálata* lesz felvésve. Tananyagában és világnézetében tervszerű következetességgel iparkodik az ifjúság figyelmét ráfordítani a nemzeti élet igazi problémáira. A militarista nemzedék nevelésére a szerző új iskolai rendszert is ajánl. Neveléspolitikai elgondolása négy részre tagozódik. 1. Nyelvismeret, mely az anyanyelv céltudatos pallérozása mellett a számunkra legfontosabbnak tartott német nyelvet öleln

fel. 2. Emberismeret, melynek körébe a néprajz, történelem, jog-alkotmány-politika és a filozófia tartozna. Ezeknek lenne feladatuk a magyar ifjúsággal megértetni a magyar embert, s előmozdítani antropológiai, testtani és lélektani szempontból a tárgyilagos nemzeti tisztánlátást és lerakni a népi önismeretnek szilárd alapjait. 3. A természettudományi tárgykör legfontosabb része a politikai és gazdasági földrajz, mely életlehetőségünkkel, világhelyzetünkkel ismerteti meg az ifjúságot s így a magyarság külpolitikai súlyát, szerepének fontosságát állapítja meg a nemzetközi értékek mérőjén. 4. Az élet gyakorlatokra vonatkozó ismeretek, próbák, szolgálatok. Itt kap helyet az egészségtan, testgyakorlás, katonai előképzés, művészi oktatás, ének, sőt az elméleti, kísérletezési, művészi vagy technikai tevékenység igazi színhelye: a műhely. Sok gyakorlati érzékről tanúskodik az iskolarendszer fokozatainak, típusának, osztályainak és az óraszámnak elvi javaslata.

III. Van végül ideje a szerzőnek a statisztikaszerű kidolgozások mellett ezt a nevelési tervezetet beállítani *a vallásnak* „sub specie aeternitatis" értékrendszerébe.

Makkai pedagógiai elgondolását a józan — sőt erős és újszerű — gyakorlatiasság jellemzi, bár eszméinek nagy részét a kö épiskolák és szakiskolák már egy idő óta végzik, sőt megvalósítják. A könyv célkitűzése azonban magánviseli a totális állameszme mindenhatóságának bélyegét, mely mögött lehetetlen fel nem ismerni a nemzeti szocialista berendezkedések körvonalait. Sikerült ugyan elhárí ani magától az újpogány sovinizmus igézetét, hiszen épen ezeknek az eszmeáramlatoknak kifejtésekor a kritikától épúgy nem tartózkodik, mint saját értékszemléletének bemutatásától. Alapeszméjét lényegileg elfogadjuk: a nemzet öntudatos honvédségével áll vagy bukik; viszont a liberalizmus már egyszer megásta a sírunkat, tehát erkölcsi feltámadást most se várjunk tőle. Már pedig Európa felett napjainkban ott lebeg a társadalmi és politikai schizma veszélye. A legújabb kor atomizált embertípusa kiszakadt az ősi hagyományok vérségi organizmusából és beletévedt egy sápadt álpacifizmus útvesztőjébe. Ennek a nemzeti léleksorvadásnak akarja Makkai útját állni. A könyv kétségtelenül erős nacionalista iskolát járt szellem alkotása, melyben a szerző a militarizmusnak egyedül üdvözítő hitét vallja és legfontosabb hitcikkelye az, hogy a nevelésben az Ars mellett a főszerepet Mars vigye. Politikai és pedagógiai világnézeteinek annyira alaphangja az állandó lelki katonai készenlét, hogy ennek ismerete nélkül könyvének alapszínezete szinte érthetetlen maradna számunkra. Rendszerében — a szintétikus elgondolás természeténél fogva — van meglepő, van sok tulzó, de megvan benne mindenekelőtt a jövőbe néző vates aggodalma. Katonai neveléselméletére vonatkozólag csak ennyit mondhatunk: tempus docebit. A mű belső szépségeit a szónoki forma külső arányosságai emelik ki. Dialektikájának lendülete egy elmélyedő tudós felkészültségével szövetkezik, mely stílusában hangulatilag is alkalmazkodik a gondolatok szárnyaló, vagy mélyenszántó jellegéhez.

Visy József.

Mai magyarságunk életrajza. *(Gróf Teleki Pál, Hóman Bálint, Bartucz Lajos, Klemm Antal, Kerék Mihály, Lukács Ödön, Johan Béla, Hubay Sándor, vitéz Gyulay Tibor, Koós Zoltán, Kresz Károly, Bisztray Gyula, Kotsis Iván, Kopp Jenő, Richter Aladár, Bárdos Lajos, Hankiss János előadásai) Szerkesztette Balassa Brunó. Székesfehérvár, 1939. 248 oldal.*

Szent István halálának 900. évfordulóján a székesfehérvári tankerület *Fehérvári Iskolahét 1938.* c. első nagyszabású munkáját adta ki; ebben a tanévben még impozánsabb megmozdulásról számol be ezzel a könyvvel. Tíznapos együttlét alatt

a tankerületnek mintegy 650 főnyi nevelője okult, épült és tapasztalatban gazdagodott 1939 júliusában. Az 1939. évi Fehérvári Iskolahét fő programmja az a 25 előadás volt, ami — *néhány másutt könyvalakban megjelent kivételével* — ebben a kötetben az utókor és az egész ország számára kiterjed.

Tekintettel arra, hogy ez a kiadvány a hivatalos támogatás folytán jelentős számban kerül be az iskolák könyvtárába s így ahhoz minden nevelő hozzájuthat, nem tűzhetjük ki célul a részletes ismertetést. Olvassa el mindenki; — ezzel a tanáccsal ajánljuk a munkát s legfeljebb néhány szempontot fűzünk ajánlásunkhoz a jobb megértés és minél teljesebb befogadás kedvéért.

Előadásokról lévén szó, nem éltetheti át a nyomtatás ugyanazokat az élményeket, amik *az élőszó*, taglejtés és személyes varázs hatására bizonyára maradandó emlékei az ankét hallgatóinak. Minden olvasónak tehát hozzá kell képzelnie a nyomtatott betűhöz az élő embert is és túl kell tennie magát azokon a zökkenőkön, amelyek például *Teleki* és *Bárdos* szövegeinek olvasásakor érezhetőek. Meg fogja lepni a figyelmes olvasót az a nyilvánvalóan lényegileg *mássíkú nemzetpolitikai felfogás* is, ami két-két előadó közt mélyül. E tekintetben elég útalni *Kerék* fejtegetéseire, amelyek éppen elég gondolkodnivalót nyujtanak különösen a székesfehérvári — *és általában a dunántúli* — iskolák nyitottszemű nevelői számára. A tétel minden esetben a *jelen* helyzetet adta meg az ismertetések alapjául s ez a magyarázata sok esetben annak a meglehetősen futólagos képnek, amivel az előadók a hallgatók előtt a multat tárgyalták. A látszólagos hézagot *Hóman* záróelőadása tölti be, ámde igen tanácsos *a mult alaposabb szemügyre vétele* az elmélyülni kívánók számára minden egyes felvetett témánál. Különösen ajánljuk az utólagos visszapillantást *Weis, Koós és Kampis* tárgyköreinél.

Az ankét létrehozásáért, az előadási anyag gondos összeválogatásáért s a kifogástalan nyomdai kivitelért nemcsak a székesfehérvári tankerület nevelőinek, hanem *mindnyájunknak hálája* igen indokolt.

Dr. Aldobolyi Nagy Miklós.

Elmélet és gyakorlat kérdései a szakoktatásban. Közzéteszi: Kisparti János dr. tankerületi kir. főigazgató. Szeged, 1939. A Szegedi Tankerület közleményei 5. szám.

Immár ötödik kötete jelenik meg a szegedi tankerület kiadványainak; mint a többi művek, ez is hatalmas munka eredményeit süríti össze. Ezúttal három kiállítás tanulságai, tapasztalatai, eredményei és nevezetességei kerültek együvé: az 1938 novemberében rendezett makói, az 1939 április 16-án megnyitott szentesi és az 1939 május 14-én megnyitott szegedi kiállítás leírását, az elhangzott előadásokat és a bemutatott anyag egyes szemelvényeit találjuk az öt ívre menő kötetben.

A tartalom általánosan nevelő értékénél és rendszerességénél fogva egyetemes nevelői továbbképzésre is alkalmas, de e mellett hathatósan segíti elő a szakoktatás fejlesztését és azt a dicséretes törekvést példázza, amely elszigeteltségéből ki akarja emelni a szakoktatás ügyét s közelhozva azt más nevelői körökhöz, ezáltal az egyetemes nemzetnevelésben a megillető helyre állítja.

Akik közelebb kerültek a felölelt kiállítási és értekezleti anyag egyik-másik részéhez, azok jól tudják, hogy anyagi okokból, kényszerű terjedelemkorlátozás miatt és főleg a háromdimmenziós kiállítások kétdimmenzióra szorításának elvi akadálya révén mily sok érték, közkincsül kínálkozó ábrázolás, munkaeszköz és módszeres feldolgozás maradt ki e kiadványból is. Éppen ezért a kötet célja nem lehet

az, hogy teljes képet nyujtson a három pedagógiai eseményről, csupán egyes legfontosabb mozzanatok rögzítésére szorítkozhatik, — a munka egésze, annak repeső izgalmaival, sikereivel és lüktető életszerűségével mindazok élménye, akik abban részt vettek. És ha *Kisparti* főigazgató köszönetet mond az *Előszó*-ban anyagi-erkölcsi támogatóinak és munkatársainak, mi e helyen — úgy érezzük — csak visszaháríthatjuk a hálát ő reá, aki lelkes ügyszeretetével, humanista eszmekörétől távol eső gyakorlati érzékével és eszményeket fürkésző nevelői elhivatottságával élére állt a munkának és Isten segítségével olyan eredményeket ért el, amelyeket kicsinyben ez a munka is elénk vetít.

— *ami* —

Karácsony Sándor: *A magyar észjárás és közoktatásügyünk reformja.* Budapest, 1939. 300 oldal.

Szürke cím alatt rejtező lángoló gondolatok, legmagasabb készülettel megirt egyszerű magyar igazságok, messzi európai és ázsiai világokat bejárt elmefuttatások visszatérése oda, amit a szerző szíve mélyéig magáénak vall és szeret: a magyar földre. Ez Karácsony Sándor könyvének igazi lényege és lényegét adó magatartása. Tartalom szerint lehet kritizálni és a tudományos alapot megkopogtatni alatta: vajjon elbírja-e a Nap felé törő Ikaruszt a viasz-szárny, — lehet lírai szemléletnek is minősíteni, amelyben az *Egész* igazolására leírt *Rész* nem matematikai érvényű, még enciklopédisztikus sokoldalúsággal is meg lehet vádolni, de mindezeken túl csak helyeselni lehet, elképzeléseit magunkévá tenni és hirdetni.

Három dolgozatba foglalta Karácsony Sándor mindazt, ami mondanivalója több évtizedes tanári munkája, születése és magyar filozófiája alapján volt arról a nagy kérdésről: *miként látja az összefüggést a magyar ember és a magyar iskola között?* A problémát külsőségekben tagolta és külön foglalkozott az alsó néposztály, a középosztály és a vezetésre hivatott szofokrácia lelki alkatával s a nekik megfelelő iskolával. A három tanulmány különböző időben íródott (1922, 1924 és 1938), keretei is más-más életmezőit tárgyalják az egyetemes magyarságnak, de maga a meglátás, a hivatástudat és a kibontakozás felé vezető utak teljes egységben vannak. Elmaradottságban látja a nép legfőbb baját, (ezért nem érdemes többet, jobbat produkálnia), elszakadtság a középosztály mai állapota, (ezért képtelen összekötni az alsó és felső réteget), végül idegenséget, gyökértelenséget állapít meg a szofokráciáról, amely így temetője és nem koronája a társadalomnak. Az okok történelmiek; a magyar fejlődés ritmusa részben a törökkor kezdetekor, részben azonban a 17. században akadt meg. Ez időtől kezdve az alsó néposztály dermedt álmot hever, a másik két osztály pedig tápláló talajától elvonatkoztatott üvegházi életet él. Kritikája mélyenjáró, sokhelyt éles és gúnyos, de mindig igaz és javító szándékú. Reámutat a visszásságokra, de megjelöli a helyes utat is, nem fest álomképeket, de számbaveszi értékeinket és teljes egységben van korunk látóival; a könyv olvasásakor szüntelenül kísértenek Illyés, Németh László, Makkai, Szabó Dezső, Móricz, Arany e témakörbe vágó gondolatai.

Minthogy Karácsony is *egyetemesen* nézi magyarságunk problémáit, pedagógiai vonatkozású fejtegetései sem elszigetelten, hanem a gazdasági, politikai, kulturális és társadalmi meglátásokkal együtt kerülnek tolla alá. Ez nagyon természetes. Hogyan lehetne a falusi elemi iskoláról képet adni a nélkül, hogy közben ne állna a hajdúsági Földes — a szülőfalu — képe Karácsony lelki szemei előtt, a falusi kis magyar, aki mondatelemzéseket tanul és lelkében sivár párhuzamossággal futnak az iskola absztraktumai a való élet tapasztalati tényeivel! Vagy elképzelhető-e a kö-

zépiskola reformja úgy, hogy közben ne gondoljon az odakerülő tanulók társadalmi ellenlábasaira: a pusztáról beadott gyerekre s a nagyvárosira, kinek lelkében fikció mindaz, ami a másik számára egyedül jelenti a valóságot? A példákat folytatja és ezzel is utal a legfőbb tennivalóra, az egység helyreállításának szükségességére. Ezt azonban nem lefelé, hanem fölfelé kívánja megvalósítani: a 20. század kultúrájának osztatlan egészét kell megadni miniatürben mindenkinek s minél részletesebben azoknak, akik erre tehetségük szerint — nem pedig geográfiailag vagy anyagi lehetőségeik alapján! — alkalmasak. Az általános kulturáltság mellett azonban Karácsony feltétlenül szükségesnek tartja a tagozódást is, különösen a középosztály és a felső réteg iskoláiban. Az előbbi szakiskolákat, azok gazdag változatait igényli, míg az utóbbi számára minden iskola csak az egyetem előkészítőjeként jöhet számba. Az egyetem — szerző felfogásában — merőben különbözik a jelenlegi „*indogermán*" egyetemtől. Teljes anyagi függetlenség, filozófikus emelkedettség, párbeszédes oktatási mód, tanárhoz kötöttség és a tanulók részéről egyetlen inditékként a kíváncsiság, tudásvágy jellemzői a magyar egyetemnek.

A hatalmas terjedelmet elfoglaló magyar nyelvvédelem külön érdekessége a könyvnek. E mellett azonban az állandó zamatosság, magyarosság, világos stílus, fordulatgazdaság és a személyes élmények átütő ereje teszi a hatalmas kötetet elejétől-végéig élvezetes, sőt izgalmas olvasmánnyá.

Korszerű könyv. Aki a korral haladni akar, el kell olvasnia és e könyv ismeretében szabad egyedül magyar pedagógusnak véleményt formálni mindazokról az iskolai reformokról, amelyek manapság egymást követik.

Dr. Aldobolyi Nagy Miklós.

Két új angol nyelvtankönyvről. (*Harold E. Palmer:* A Grammar of English Words. London, Longmans, 1938. XVI+300 old. 5 shilling és *Grattan—Gurrey - Moon:* Grammar at Work. Part I. London, Longmans, 1939. XII+116 old.

Az angol nevelés évszázados hagyományai között előkelő helyet foglal el az ékesszólásra, illetőleg a tömör, de tárgyhoz szóló és eredményes beszédre való nevelés. A 17. század puritán iskolái már tudatosan törekedtek az országgyűlésben és a szószéken majd hatásossá váló előadásmódnak a gyermekkorban történő elsajátítására. A public school-ok vitatkozó klubjai ugyanezt a célt tűzték maguk elé és a 18. század folyamán olyan szónokok nőttek padjaikból, mint Walpole, az idősebb Pitt és Burke. A demokratikus szellem különösen kedvezett a további fejlődésnek; és eredményesen kifejlesztette az élőbeszéd kultuszát. A Hyde Parkban látható szónoki emelvények, ahol bárki bármiről szabadon nyilatkozhatik, londoni különlegesség számba mennek ugyan, de azért országszerte ugyanaz a beszédszabadság és beszélőkedv uralkodik, csak éppen az emelvények hiányoznak.

Ezért az angol nevelők kívánsága az, hogy növendékeik „minél gyorsabban fogják fel a nyelvi jelenségeket, kifejező szavakat használjanak és tudatában legyenek a nyelvben rejlő egyszerű lehetőségeknek ... fogják úgy fel a nyelvet, mint plasztikus anyagot, mellyel élvezet dolgozni és amely nagy hatások keltésére és árnyalati különbségek kidomborítására egyaránt alkalmas." (*Grattan-Gurrey-Moon: VII.*) Egyszóval „nyelvtudatosságra" akarják nevelni a gyermeket, megértetik vele az angol nyelv sok apróbb szeszélyét, hogy annál biztosabban uralkodhassék fölöttük: részletes és szilárd nyelvtani alapot adnak neki, amely aztán kibirja a szép és eredményes beszéd épületét.

Palmer könyve az *egyes szavak* oldaláról közelíti meg ezt a célt, tehát nem nyelvtani formákat, kategóriákat tárgyal, hanem betűrendben halad végig körülbelül 1000 „vezérszón" (a valósággal forgalomban lévő angol szavaknak majd egyhuszada) és mindegyikhez hozzáadja a vonatkozó nyelvtani tudnivalókat. Mintegy nyelvtani miniatüröket ad, melyek mind befejezett, kerek egészet alkotnak a megelőző és rákövetkező képecske nélkül is. Ezek a képecskék aztán abban különböznek a megszokott szótári összeállításoktól, hogy nem a rendkívüli, a különös vagy a furcsa kifejezéseket foglalják össze, hanem éppen a mindennapos használatban tapasztalható nehézségeket szüntetik meg. Ilyen nehézség pedig sok van az angolban. Ugyanaz a szó lehet pl. előljáró, határozó és kötőszó, mint a *since*. Ugyanannak a szónak lehet két vagy több értelme, amelyek homlokegyenest ellentétesek is lehetnek: a *think* szó jelentheti a gondolkozást, az átgondolást, a ráemlékezést, a vélekedést, a valaminek tartást stb. Sok szó nem egy, de többféle „mondat-minta" szerint használható, mint azt mondjuk a *wish* szó mutatja: *wish something, wish for something, wish to do something, wish somebody to do something, wish that something (would happen.)* Sok szó ugynevezett „anglicizmusokat" is alkot, vagyis egy vagy több szóval együtt olyasmit jelent, ami aligha volna levezethető az egyes alkotórészek értelméből: gondoljunk csak olyan kifejezésekre, mint a közismert *how do you do* vagy *carry on, as a matter of fact, let alone* stb. Végül minden szó tagja lehet összetett szónak is, amelynek értelme megint nem azonos az összetevők összegével: a+b nem egyenlő a+b, mint ahogyan a *blackboard* se nem „fekete", se nem „deszka", a *man-of war* pedig nem a „háború embere", a katona, hanem a hadihajó. (A példákat lásd *Palmer IV.*) Mindezek az apróságok, amelyek az angol gyermek számára bosszantó tévedések forrásai, az idegen anyanyelvű angolt-tanuló részére pedig áttörhetetlen bozótot alkotnak, mind együtt vannak az egyes vezérszók alá foglalva és rendkívül megkönnyítik az eligazodást.

Minden vezérszónál megtaláljuk az *összes* ragozott formákat, (a szokványos formákban dolgozó szótár csak a legfőbbeket adja, a többit fáradságos lapozgatás után találhatjuk csak meg a megfelelő nyelvtani paragrafusban) a nyelvtani funkciókat, (pl. főnév és ige, határozó és jelző) a rendes és rendhagyó származékszavakat a különböző jelentéseket, az anglicizmusokat, (amelyeket bizony legjobb úgy felfognunk és megtanulnunk, mint összetett, de egyértelmű szavakat) és a „mondatmintákat", amelyek szerint a szó használható. Különös és tudomásunk szerint egyedülálló felvilágosítást kapunk az igevonzatokról is. Palmer úgy találja, hogy legalább 27-féle módja van az igék mondatbeli használatának; mint ige+tárgy, ige+infinitivus vagy ige+tárgy+infinitivus stb. Ezt a 27-féle módot példákkal világítja meg, és a szótárban jelzi, hogy melyik minta szerint használható. A különböző rendhagyó, igékből használatban lévő alakok — összesen 24 — mint *am, is, did, would, need used*, stb., amik az első hónapokban, sőt később is sokszor kétségbeesésbe kergetik az angolul tanulót, mind sorrakerülnek és használatukat és különlegességeiket példák világítják meg.

Grattan-Gurrey-Moon könyve már inkább megközelíti a hagyományos nyelvtankönyveket, mint Palmer-é. Itt mégis találunk legalább 14 fejezetet, amelyek mind egy-egy nyelvtani kategóriát tárgyalnak. Azonban egészen új az egyes fejezetek feldolgozása. A szerzők véleménye szerint a nyelv tanulmányozása nem szabad, hogy csak a mondatba kerülő szavak formáinak, szerkezetének és működésének tanulmányozására szorítkozzék, hanem ki kell terjeszkednie a szavak értelmére is. És azonkívül a nyelvtan nem lehet öncélúvá, hanem mint a beszédre nevelés eszköze ujból

és újból beszédre kell ösztönöznie, beszédet kell indítania. Ezért minden fejezetben párhuzamosan haladnak a nyelvtan, a szójelentések és a gyakorlati felhasználás. Minden nyelvtani óra valami munkához vezet, amelyben a gyermeknek ki kell fejeznie önmagát, az előbb tanultak segítségével; dolgozathoz, ahol gyakorolhatja a szavak értelmének megkülönböztetését, vagy olvasmányhoz, ahol megláthatja a szóbanforgó nyelvtani fogalom használatát egy nagy író munkájában. Az V. fejezet, amely az igét tárgyalja, az például leírással kezdődik: tél közepe van, süt a nap, de azért nem olvad a hó, a gyermekek vígan korcsolyáznak a tavon, odébb pedig: a fák között, nagy hólabdacsata folyik. Ehhez kapcsolódik azután a megbeszélés! Ebben a jelenetben mindenki *csinál* valamit, a nap *süt*, a hó még nem *olvad*, páran *korcsolyáznak*, a gyerekek *hólabdáznak*, stb. Azok a szavak, amik ezt kifejezik, *igék*. Azután gyakorlatok következnek. 1. Tíz-tizenöt mondatból ki kell keresni az igéket. 2. Az osztály csoportokra oszlik és az egyik csoport valami cselekedetet mimel, főz, fest, olvas, nagytakarít, a másik pedig megtalálja hozzá a megfelelő igei kifejezéseket, felírja őket a táblára. Végül megbeszélik az egészet. 3. Igéket keresnek, mik kifejezik pl. a főzés különböző fázisait, a ruhajavítás cselekmény sorozatát, a táborozás, a strandolás tevékenységeit; igéket, amik a lassú mozgást, a pihenést, a szellemi tevékenységet jelenítik meg. 4. Hibás példákat kiigazíttatnak. 5. Bizonytalan kifejezéseket biztosra, egyértelműre vál oztatnak. „Nyelvtani szabályokat", rideg és érthetetlen meghatározásokat hiába keresünk! Ezzel szemben mindenfelé élénk példák, olvasmányok, gyakorlatok, amik a gyermeki lélekhez közel állanak. Az „amatőr-detektív, akinek jó füle volt"; izgalmas közvetítés az Oxford-Cambridge közötti evezősversenyről; a vándor állatsereglet leírása (ahol a mondat tárgyának fogalmát olyan példák világítják meg, mint „etettük a majmokat", „az elefánt bekap'a a zsemlyét" stb.), a hollandiai Jamboree és sok kisebb evő-főző történet mind a legélénkebb érdeklődésre tarthat számot. A könyv 11—12 éves gyermekek számára készült és azt hisszük, sikerült megtalálnia azt a módot, ami a nyelvtant élvezhetővé teszi és ezzel megszünteti a nyelvtanórák közmondásos sivárságát.

Miként használhatjuk fel ezt a két könyvet a magunk munkájában, az angol tanításban? Palmer könyve elsősorban a dolgozatjavításnál hasznosítható: nem kell a megfelelő nyelvtani szabályt keresgélnünk, hanem a betűrendben megtalált szónál megvan minden, amire csak szükségünk lehet. Szócsoportok összeállításánál, árnyalati különbségek szétválasztásánál is hasznosítható. Nyelvtani ismétléseknek az eredeti megtanulástól eltérő szempontjait is könnyen meríthetjük belőle. (Pl. az igeminták, a származtatások, a jelentésváltozások) Grattan-Gurrey-Moon könyve egyenesen érdekes olvasmánynak mondható önmagunk számára is, de gyakorlatainak legnagyobb része kis változtatással iskolai vagy házi feladatnak is beillik. Különösen a felső két osztály egyoldalúan irodalmi anyagát lehet vele felfrissíteni. Talán legnagyobb haszna akkor volna, ha feldolgozási módját a magyar nyelvtan tanításánál alkalmaznánk, de mindenesetre helyén van minden angol tanár könyvtárában is.

Dr. Berg Pál.

VEGYES.

A Délmagyarországi Nevelők Egyesületének Középiskolai Szakosztálya két ülést tartott ebben a tanévben. Az elsőt 1939 dec. 19-én az áll. Baross Gábor gimnáziumban, a másodikat pedig 1940 jan. 16-án az áll. Leánygimnáziumban rendezte. Az elnöki tisztet mindkét esetben *dr. Várkonyi Hildebrand* egy. tanár, az egyesület elnöke töltötte be.

Elnök megnyitó beszédet mondott, melyben megokolja az egyesület működésének eddigi szüneteltését s egyben örömének ad kifejezést, hogy a középiskolai szakosztály ismét elsőnek veszi fel a munkát.

Az első előadó *dr. Visy József* tanár volt. Előadásának címe: A humanista nevelés alapelvei a mai Németországban.

Előadásában a humánum-szemléletnek a népi törekvéseknek megfelelő átértékelését mutatta be. Az új német iskolapolitikai irányzat ugyanis a klasszikus ókor etikai, esztetikai és tudományos értékeszméit elsősorban a nemzeti öntudat ébren tartó tényezőinek tekinti. Ennek következtében az iskolai tantervek és szakirodalom a humanitásban — az idea és logosz-szal szemben — a nemzeti erőkifejtést, a hősi, a katonai eszmény megalapozását keresi. A németség új életének, a nacionalizmusra való ráébredésének ebből az irányából nőtt ki a harmadik birodalom humanizmusának eszmevilága. Érthető tehát, hogy nevelési rendszere is azt az embert eszményt tűzi ki célul, aki a maga erőit készségesen bocsájtja a közösség szolgálatára. Ilyen vonatkozásban a humanista oktatásban első helyre az antik politikai elmélkedők (Lykurgos, Sofon, Platon, Aristoteles), a népi erényeket ünneplő költők (Homéros, Tyrtaios, Hesiodos, Sophokles, Vergilius) és a nemzeti történet-írók (Thukydides, Xenophon, Caesar, Livius, Tacitus) kerülnek. Vagyis azok az írók, akik politikai irányzatuk folytán különösen alkalmasak arra, hogy a német ifjúságot a nemzeti mult és a faji értékek iránt lelkesítsék. Horátius, Ovidius, Catullus azonban már kimaradnak ebből a tantervből, mert művészetük nem karakterisztikus megnyilvánulása a fenti értelemben vett humanitásnak.

Tény az, hogy a humanisztikus tárgyakat nem csupán formális nyelvi képző erejükért tanítjuk, hanem eszmei tartalmat, nemzeti okulást, történelmi és erkölcsi tanulságokat, tehát általános emberi: a *humanum*-nak megvalósulását is várjuk tőlük. De éppen ettől a meggondolástól reméljük, hogy meg fogja hozni a nemzeti szociálizmus pedagógiai kereteinek kiszélesülését. S ekkor a németség a jelen feladatait szolgáló harcában a humanizmust a maga osztatlan egészében fogja szemlélni és egyben továbbra is biztosítani nemzetközi fiológiai vezető szerepét.

Az eszmékben gazdag előadást élénk vita követte, majd a második előadó *dr. Berg Pál* „Neveletlen nemzetünk" címen tartott felolvasást.

Abból a látszólagos ellentétből indult ki, amely a megfeszített nevelőmunka és a csekély nevelési eredmény között mutatkozik. Kifejti, hogy ennek az ellentétnek magyarázatára nem alkalmas sem a *nevelhetőség* fogalmának *korlátozása*, sem a nevelés csekély mennyiségével való érvelés, egyes egyedül a nevelés *milyenségén* való elmélkedés vezethet célhoz.

Az ember öntudatos lény és ez életének önértéket ad: célja a klasszikus „Gnothi seauton", mert önmagában tudja megismerni az isteni szikrát. Önmagunk megismerése azonban mintegy

csak tükörből történhetik; az irodalom, a történelem, a művészet, filozófia azok a tükrök, amelyekben megláthatjuk önmagunkat. Ezek világítják meg az egyes élettapasztalatokat. A tétel tehát: az élettapasztalatok megértése csak az említett „tükrök" segítségével lehetséges. De fordítva is áll a tétel: élettapasztalat nélkül hiába minden irodalom és művészet! Már pedig az iskolás gyermek legtöbbször olyasmit kap „irodalom" és „művészet" címén, amely kívül esik élettapasztalatain. Ezt igazolják tankönyvekből vett részletek; Sully Prudhomme, Horatius, Rostand, Shakespeare részletek, az ifjúság viselkedése képtárban, rádió hallgatásközben stb. Ha viszont így áll a helyzet, akkor az iskolai nevelés is túl lő a célon: túl nehéz feladatok elé állítja a növendéket és így kedvét szegi.

Az önmegismerés ipar excellence egyedi tevékenysége csak a közösségben folyhatik le és így subspecie mundi az individuum nevelésével egyértékű szociális nevelése is, ami a jónak *tudatosításában*, megvalósítására irányuló *törekvésben*, fegyelmezett *együttműködésben* nyilvánul. E téren súlyos hibák láthatók a nevelési gyakorlatban: a fegyelem „negatív koncepciója" eleve elnyomja a növendékben a fegyelmezett viselkedésre való hajlandóságot, az állandóan folyó „mindenki harca mindenki ellen" kiöli az együttműködés csíráit is.

A helyzet javulását célzó nevelési módszereket nehéz megjelölni, mégis rámutat arra, hogy változtatni kell a nevelés anyagán, figyelembe véve az ifjúkor tapasztalatlan lelkiségét. Változtatni kell a nevelés formáján, pozitív értelmet adva a fegyelemnek és versengés helyébe a bajtársiasságot ültetni. Végül pedig ki kell építeni az iskolán túli nevelést, mert úgy is ez a kor az, amely legjobban képes az önmegismerésre, tehát nevelődésre is.

Az újszerűségében meglepő, de következtetéseiben kissé merész előadás élénk viszhangot keltett a hallgatóság körében.

A második ülésnek szintén két előadója volt. Az első *dr. Horváth Edit*, előadásának címe: A modern nyelvtanítás módszeréről.

Előadásának első részében a módszeres alapelvek történeti áttekintését adja. A módszer a nyelvről alkotott fogalomtól függ. A felvilágosodás korában a nyelvet egyes szavak határozott nyelvtani szabályok szerint való kapcsolatának tartották. A nyelvtanítás lényegileg a grammatika tanítása volt. Ismerteti a kor nagy nyelvészeinek rendszereit.

Másik felvetett problémája a direkt vagy indirekt módszer kérdése, azaz: idegen nyelvet csak idegen nyelven tanítsunk-e, vagy az anyanyelv segítségével. Vázolja a direkt-módszer nagy mestereinek: Commeniusnak, Berlitznek, Vietornak, W. Webernek stb. metodikáját. E nagy didaktikusok nyomán a nyelvfogalom megváltozott: a nyelvben egy nép lelkének kifejezőképességét látjuk, melyet a maga egészében kell megragadni.

Az elvi kérdések tisztázása után a módszer gyakorlati része következett.

A kezdők tanításának módszere. Cél: a jó szókincs megszereztetése az élő mindennapi nyelvből. Fő mozzanatok 1. a fül iskolázása, 2. az utánzás, 3. a beszéd. *Lapper* énekeltető módszerét ismerteti. Hangsúlyozza a progresszió hézagtalanságát, a nyelvtani magyarázat helyes beékelését és az új szavak megtanításának módszerét.

A haladók tanításának módszere. Feladat: szókincs gyarapítás, 2. a fordítás mint értelemátvitel, 3. az irodalom földolgozása. A szókincs gyarapítása szemléletes módon történjék. A fordítás alapelve; so treu, wie möglich, so frei, wie nötig. Az irodalom feldolgozására dr. Derleth müncheni tanár né-

hány mintaóráját mutatja be. A vezetés gondolatmenete: 1. az író egyéniségére, vagy művére különösen jellemző részlet bemutatása, 2. kiragadunk néhány szót a tárgyalandó szövegrészből (Kernwörter) 3. a kérdések megfelelő vezetésével behatolunk a mű alapgondolatába, 4. a rövidebb költemény külső alakját grafikusan ábrázoljuk, 5. a darabot művészlemezen előadjuk.

Az előadás befejező részében az iskolai színelőadások eredeti nyelven való színrehozatalának pedagógiai jelentőségét emeli ki: a nyelvtanítás rejtett segédeszközének nevezi. Minél több szereplő legyen, az utasítások is lehetőleg a színmű nyelvén történjenek; kicsinyeknek inkább vers, nagyoknak pedig inkább próza felel meg.

A sok tanulságot nyujtó értekezés után *dr. Szűcs Lajos* kegyesrendi tanár „A tanóra vezetésének egy mindennapos problémája" cím alatt felvetette a kérdést: mit tegyünk azokkal a különben derék tanulóinkkal, kikről érezzük, hogy bennük van a feletet, és felhíváskor mégsem tudnak feleletet adni? Az előadó nagy pszichológiai mélységgel mutatott rá a gátlás lényegére, és arra a következtetésre jutott, hogy legcélszerűbb a tanulót egy kissé pihenni hagyni, látszólag nem foglalkozni vele, hogy a gyermek lelkében keletkezett feszültség feloldódhasson. Az eszmélkedés további részleteit mellőzzük, mert a következő számunkban ugyis egész terjedelmében közöljük.

Az igazi pedagógus-lélekkel felvetett kérdés a hozzászólások egész özönét involválta, ugyhogy az elnök az ilyen gondolatébresztő problémák minél g akoribb, esetleg minden ülésen való felvetését és megvitatását hozta javaslatba.

m. i.

A Lapszemle rovatot lapunk terjedelmének korlátozása miatt egyelőre kénytelenek voltunk beszüntetni.

Árpád nyomda nyomása Szeged Nyomdáért felel Szittner János.

TARTALOM.

	Oldal
KEMÉNY GÁBOR: Régiek mai szemmel. III. Böhm Károly — —	1
GIDAY KÁLMÁN: Az iskolai osztály — — — — —	6
SZÁDECZKY K. SAMU: Iskolai műmagyarság — — — —	14
KISPÁL MAGDOLNA: A finn középiskola — — — —	18
BERG PÁL: Gyermekek népvándorlása — — — — —	24
NÁNAY BÉLA: A Svájci Országos Kiállítás — — — —	30
IRODALOM.	
BARTÓK GYÖRGY: Ember és élet (*Aldobolyi Nagy Miklós*); MAKKAI SÁNDOR: Tudománnyal és fegyverrel (*Visy József*); BALASSA BRUNÓ: Mai magyarságunk életrajza (*Aldobolyi Nagy Miklós*); KISPARTI JÁNOS: Elmélet és gyakorlat kérdései a szakoktatásban (—*ami*—); KARÁCSONYI SÁNDOR: A magyar észjárás és közoktatásügyünk reformja (*Aldobolyi Nagy Miklós*); PALMER: A Grammar of English Words; GRATTAN-GURREY-MOON: Grammar at Work (*Berg Pál*) — — — —	36
VEGYES.	
Beszámoló a Délmagyarországi Nevelők Egyesülete működéséről (*m. i.*) —	46

A NEVELÉSÜGYI SZEMLE megjelenik évente legalább öt, kettős számjelzésű füzetben febr., ápr., jún., szept., és nov. hónapban. Előfizetési ára évi 10 P. Laptulajdonos: a Magyar Nevelők Egyesülete. Felelős szerkesztő: Dr. Tettamanti Béla, felelős kiadó: Dr. Szalkai Zoltán. Szerkesztőség és kiadóhivatal Szeged, Baross Gábor utca 2 szám. Csekkszámla száma: 603; címe: Szeged Csongrádi Takarékpénztár (az értesítő lapon a következő jelzéssel: Nevelésügyi Szemle előfizetése). Egyes szám ára 1.20 P. kettős szám ára 2.40. P. Szerkesztőségi órák (Zerge-u. 19. I. em.) minden hónap első hétfőjén 5—6-ig.

ÁRPÁD NYOMDA
SZEGED